الأبحاث

قراءات التلاميذ القصصية وتوجهاتها في الحلقة الثانية من المرحلة الإبتدائية في دولة البحرين

إعداد د. حسن جعفر الناصر

كلية التربية - جامعة البحرين

ملخص البحث:

وجه الباحث دراسته لتلاميذ الصف الرابع والسادس ابتدائي والتي بلغ مجموع أفرادها ٢٠٠ تلميذ وتلميذة ممن يجيدون القراءة، واتضح من نتائج الدراسة:

إن القراءة لا تشكل هاجساً في حياة التلاميذ اليومية. كما أن أكثر القصص اهتماما هي الخيالية ثم تبعتها في الأهمية قصص الحيوان ثم الدينية ثم التاريخية والمغامرات والإكتشافات. وتبين من الدراسة أن هدف القراءة عند الصغار هو الإستفادة، كما أن معظم التلاميذ الصغار تفضل القراءة في المنزل، والأصدقاء أكثر تأثيراً على التلاميذ من أفراد أسرهم، رغم حصول معظمهم على التشجيع نحو القراءة. واتضح من الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قراءة القصص.

ثم قام الباحث بتحليل ورصد القيم (٥٩) التربوية الواردة في قصص الأطفال المقروءة، حيث تبين أن أعلى قيمة كانت في القصص المعرفية وأقلها قيمة الإعتماد على الذات. كما اختلفت بعض القيم في القصص المقروءة عند تلاميذ الرابع والسادس. كما رصد الباحث خمس قيم سالبة في القصص المقروءة وهي: القسوة، الاستهزاء بالآخرين، والتسلط والغش والغيرة وبحساب قيمة كا٢ تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند التلاميذ.

المقدمة:

الطفل كائن باحث متابر على المعرفة منذ شهوره الأولى، فهو يحاول أن يتعرف منذ بداية وجوده على عالمه، فيثبت نظره على الإنسان، أو شيء يتحرك أمامه ليتابعه. كما يحاول أن يتعرف ويقرب يده من وجهه ويتفحصها، ويتناول ما يقع تحت يده يتحقق منه عن طريق حواسه كما يوضحها بياجيه (غأغم، ١٩٩٥، ص٨٥) . فالمعرفة بالنسبة للصغير مسألة حيوية لاكتشاف بيئته ومحيطه، فهو يمارس اللعب الإيهامي ليثبت شخصيته فيقلد ويحاكي ويفكر فيما حوله، ويطرح تساؤلاته الفلسفية، ويزداد تشوقه للمعرفة كلما تعلق بها، ليضع نظره على الأشياء ويتعرف عليها عن قرب. فالطفل بكل بساطة يريد أن يتعلم ويعرف كل شيء ولذلك عندما سأل ماكسيم غوركي الأطفال، ماذا تودون أن تعرفوا ؟ كانت إجابتهم أي شيء عن كل شيء (هادي الهيتي ١٩٨٦ ص٥٦) . فما الذي يدفع التلاميذ إلى التعرف والاكتشاف! هل هو الفضول وحب الاستطلاع ؟. وإن كان كذلك، فما الذي يدفع التلاميذ إلى القراءة والميل نحوها بشكل خاص ؟ يرى أوليفين إن القراءة من أهم عناصر النجاح في المدارس الابتدائية ومراحلها، والقراءة تعتمد على التفكير والفهم باعتبارها أقرب طرق التعلم كما أن التفكير والفهم لهما ارتباط بطبيعة الميول القرائية. فالميول عادة تدفع الأطفال إلى تكوين سلوكيات وعلاقات متميزة نحو ما يحبون، وما يرغبون فيه (Olivine & Bernared 1994 p140). فالسؤال. ما علاقة الأطفال بالميول القرائية؟

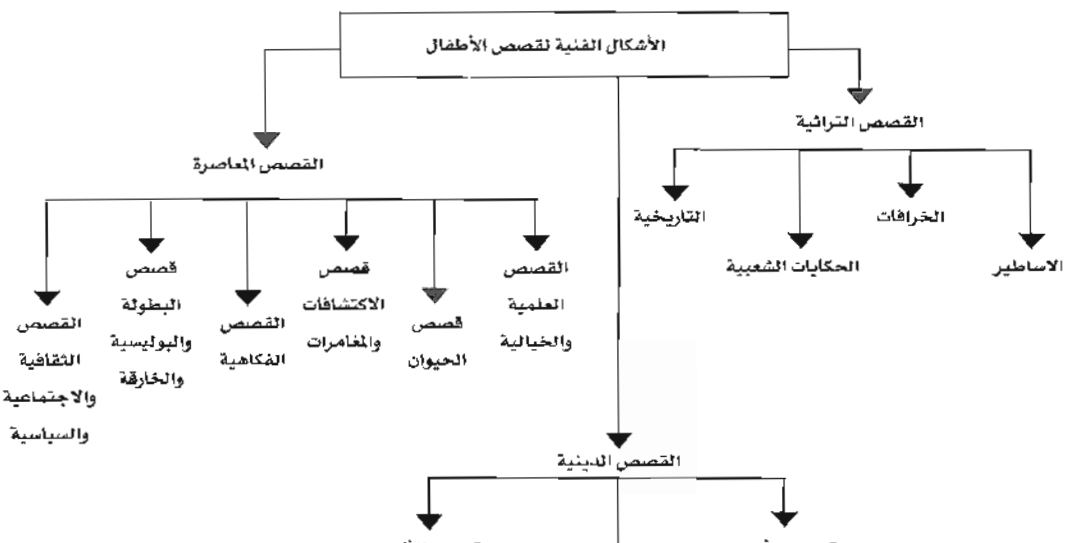
هناك علاقة بين الأطفال وميولهم القرائية، وتعتمد هذه العلاقة على مدى إدراك الأطفال للخبرات القرائية وتواصلهم معها. هذا التواصل من شأنه أن يبين تصوراً فكرياً عند الأطفال تجاه ما يقرءون، كما أن القراءة مرتبطة بعملية التعلم. فكلما أقبل التلاميذ على القراءة زاد تعلقهم بها. فقد وضح "ايفانز" Evans في دراسة له عن تأثير مهن الآباء على ميول التلاميذ وهواياتهم وقراءاتهم، إن التلاميذ الذين يختارون العلوم لهم علاقة بميول آبائهم (ايفانز، ١٩٩٣ص٩٣) . كما وضحت بعض الدراسات أن هناك علاقة أساسية بين القراءة والتحصيل الدراسي (حسن شحاته، ١٩٩١ص٨٤). إلا أن الميل إلى القراءة لابد أن يكون مصحوباً بالرغبة في التعلم، وإتقان بعض المهارات القرائية ، ذلك لأن أمتع أنواع القراءة بالنسبة للأطفال هي القصة. فالقصص بالنسبة للأطفال متعة ذهنية بما تحمله من أفكار وألوان وأخيلة وصور وأحداث، فهم يستشفون ضحكات الشخوص وحوارها ولغتها ومشاعرها وتعبيراتها وحركاتها ويتفاعلون معها، فيعيشون زمانها ومكانها ويشاركون شخوصها همومها وآمالها وآلامها.

فما أسباب ميل التلاميذ إلى قراءة القصص بالذات؟

تعد القصة من أهم فنون أدب الأطفال، فهي تحتل المقام الأول في أدبه، نظراً لما تحويه القصص

من إثارة، وتشويق، فإذا ما أضيف إلى هذا كله سرد جميل كانت القصة قطعة من الفن الحبيب إلى الأطفال (عبد العزيز عبد المجيد،غ. م. ص٣) . فالقصة وسيلة لتزويد الأطفال بمختلف أنواع الأدب ، والمعارف والمعلومات والاتجاهات والقيم بالإضافة إلى إمتاعهم وتسليتهم وتشويقهم بأمور الحياة وعاداتها، فمنها القصص الواقعية التي تهتم بأحداث ماضيها وحاضرها ومستقبلها (محمود الشنيطي وآخرون، ١٩٧٩ص٦) ومنها الخيالية التي تزيد الأطفال تصوراً بأفكارها وألفاظها وتغريهم ولهاً بما حولها (محمد عبد القادر، حسن الناصر، ومحمد النوخذة، ١٩٩٦ص ١٥) ، والتي انبثقت عنها القصص الفنتازية والعلمية، وهناك العديد من القصص الاجتماعية التي تعني بروابط المجتمع وأفراده ، والبعض منها تهتم بقصص الأنبياء والعقائد والمعاملات والسِّيَر، والتي تنمي في الأطفال الكثير من القيم والاتجاهات (على الحديدي، ١٩٨٦ص٢٧) والقصص التاريخية التي تتخذ من الأحداث محورا لها وتقدم الحقائق والمعلومات وتسردها بطريقة مبسطة تساعد على اتساع ثقافة الأطفال، والإلمام بماضيهم وعالمهم (يوسف خليل مظهر،١٩٨٦ ص٩٣) . وقد تنوعت وتوسعت قصص الأطفال في شتى الاتجاهات الاستكشافية والبوليسية والمغامرات والاختراعات وعالم الحيوان والطيران ولم تعد قاصرة على جانب دون آخر.

والنموذج التالي يوضح الأشكال الفنية لقصص الأطفال:



وهذه الأنواع والأشكال الفنية للقصص تختلف باختلاف المراحل العمرية للطفل، فما يشدُ طفل في مرحلة ليس بالضرورة أن يشدَه في مراحل أخرى، فدافع التلاميذ نحو قصص القراءة، نابع من ميلهم نحو ما يودون سماعه ومشاهداته وقراءته وقد يكون هذا الاهتمام مصحوبا بالسرور (على راشد، ١٩٩٣ص١٠١) . كما أن هناك جوانب أخرى تشد التلاميذ نحو القراءة أبرزها الأنشطة الإدراكية وارتياحهم نحوها (Wilson 1971, P43) . وهذا الارتياح قد يكون سببه الفضول والإهتمام الزائد وارتباط الأطفال بالموضوعات المثيرة وقد يكون من أبرز الدوافع نحو القراءة هي العمليات المركبة لدى الأفراد، والناتجة عن جوانب معرفية ووجدانية تساعدان على تكوين الرغبة، وإشباع الحاجات المعرفية والدوافع الفضولية (جميل حليجان، ١٩٨٤ص٢٥). أما العناصر التي تؤثر في الأطفال تجاه القصص فبعضها مرهون بثقافة الأسرة وتوجهاتها، والتي تعكس ميول التلاميذ القصصية (ثناء العاصمة،١٩٨٤ص٤١)، وطبقة وظروف الأسرة وشراء القصص والقراءة أمام الأطفال وتقديم المثيرات المساعدة على العادات القرائية وكذلك المدرسة ومدى اهتمامها وتشجيعها للتلاميذ من خلال المسابقات والمعارض والأنشطة الثقافية ومدى اهتمام مدرس اللغة بالمهارات القرائية المناسبة، وتشجيع التلاميذ على القراءة والاستعارة واقتناء الكتب المناسبة، وكيفية اكتساب الخبرات الجديدة (عبد الفتاح القرشي،١٩٨٥ص٣٢)كما تجد المكتبة المدرسية مساهمة أساسية في تحقيق القراءة والثقافة وربط المعاهد بالمكتبة وتكوين مصادر التعلم، ودور النشر، ومدى اهتمامها بكتاب الطفل واظهاره بصورة جذابة ومشوقة. وكيفية دفع الكتاب إلى أكبر عدد من الأطفال (سوهان سنغ، ١٩٧٧ص٥) . فهناك علاقة وطيدة تكشفها الدراسات المتنوعة بين النمو الثقافي وعلاقة التلاميذ بالقراءة، منها علاقة تأثير وتأثر، فكل منها يتأثر بالآخر ويؤثر فيه (أحمد حسن صورة، ١٩٩٣ص١٨) فكلما ازداد التلاميذ قراءة زاد نموهم اللغوي وتعمقت خبراتهم، إلا أن المبتدئين في القراءة يواجهون صعوبات بالغة سماعاً وبصراً في تتبع الكلمات الصوتية وفهمها، وهم في حاجة إلى خبرات تمتزج فيها الحكايات بالأساطير وتختلط فيها القصص الواقعية بالخيالية أو الخرافية بالخارقة، وكما يقول مكسيم غوركي "(يجب أن نكتب للأطفال كما نكتب للكبار، ولكن يجب أن نبذل عناية خاصة فيما نكتب للأطفال " (هادي الهيتي، ١٩٨٦ص٢١١) .

الدراسات والبحوث السابقة:

تنوعت الدراسات الخاصة بأدب الأطفال وقراءتهم وقصصهم، وقيمهم ومضامينها التربوية، اختار الباحث من الدراسات المتنوعة والكثيرة أقربها صلة إلى الموضوع ومع تتبعها الزمني، وقد تمحورت الدراسات في اتجاهين ، الأولى: حول قراءات الأطفال القصصية، والثانية حول القيم التربوية في قصص الأطفال.

فالإتجاه الأول، كشفت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين ميول التلاميذ القرائية وحبهم لها. ففي دراسة مطاوع السباعي (١٩٨٥) عن ميول تلاميذ الصف التاسع الأساسي في القراءة الحرة ومدى اتفاقها مع موضوعات القراءة. بينت أن تلاميذ الصف التاسع الأساسي يميلون إلى القراءة الحرة بنسبة٧٧٪، كما وجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متوسط ساعات القراءة الحرة لصالح البنات، وقد أكدت دراسته أن العوامل المدرسية كانت وراء فروق التلاميذ عن القراءة الحرة، يليها المكتبة ثم العوامل المنزلية، وكانت استعارات التلاميذ أقل من المتوسط. كما لم يجد اتفاقاً بين ميول التلاميذ نحو القراءة الحرة للمقررات التي يدرسونها إلا في موضوعات محددة (في الدين والاجتماع والتراجم والسير) ولم تكن هناك فروق بين تصور التلاميذ ومدرسيهم وأمناء المكتبات حول ميل التلاميذ. وفي دراسة لهدى برادة وآخرون (١٩٧٤) عن الأطفال يقرأون ذكرت الدراسة الخصائص التي جعلت بعض القصص مشوقة للأطفال، حيث كان الأقبال عليها دون غيرها، كما بينت الدراسة أن هناك علاقة بين الأنماط السلوكية والحاجات النفسية وكيفية توزيع البطولة في قصص الأطفال والأنواع التي تجذب الأطفال دون غيرها. وقد توصلت الدراسة إلى وجود أنماط سلوكية يشجع عليها الأطفال، وأنماط أخرى يصرفون النظر عنها وتبين أن الدوافع التي تحظى بأعلى نسبة هي: الحاجة إلى الاستقصاء، الحاجة إلى العدوان والتحصيل. وأن الإثابة المادية والعقاب المادي هو الأسلوب الشائع. وتبين أن أغلب قصص الأطفال تدور حول الحيوانات والطيور والبطولة الجماعية التي ظهرت في (١٧) قصة والقرية في (٤٨) قصة. واتضح أن ٧٠٪ من قصص الأطفال تتمتع بحبكة جيدة وقدم الباحثون نماذج القصص يقبل عليها الأطفال وأخرى يقل الإقبال عليها، ولم يعلل الباحثون سبب ذلك، وفي دراسة كافية رمضان (١٩٧٨) عن قصص الأطفال في الكويت، هدفت الدراسة الكشف عن القصص المتاحة للطفل الكويتي والمعايير التي يمكن في ضوئها الحكم على تلك القصص، وإلى أي حد يمكن الإطمئنان إلى صحة هذه الأحكام.

وقد اقتصرت الدراسة على القصص التي توفرها المدرسة في مكتباتها للإطلاع الحر والتي تتوافر في المكتبات العامة ومحلات بيع المكتب. سارت الدراسة في مسارين حول ميول الأطفال الكويتيين نحو القصص، وتصميم معيار لتقويم مضمون قصص الأطفال وتطبيقه على عينة من القصص. وتبين من نتائج الدراسة أن متوسط قراءات الطفل الكويتي في مرحلة الطفولة من سن ١٢بلغت ١٢٪ في الأسبوع وأن هناك عوامل مؤثرة في قراءات الأطفال القليلة والتي ترجع أسبابها إلى منطقة السكن والجنس والمرحلة الدراسية. كما توصلت الدراسة إلى أن ظروف الطفل الكويتي ترجع إلى عوامل عدة أهمها نظام الاستعارة ونظام المدرسة المتبع لا تشجع على القراءة الحرة. كما أنه لا توجد علاقة بين جودة القصص وتحقيقها لأهداف معينة، كما تتوفر مضامين خاطئة في القصص المحللة.

ولايوجد ارتباط قوي بين آراء الأطفال وآراء الكبار في القصص والأهداف التي تحققها.

وفي دراسة لعبد الفتاح القرشي (١٩٨٥) عن الميل للقراءة عند طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت، تبين من الدراسة وجود ارتباطات دالة احصائية بين الميل للقراءة، وتشجيع الأسرة لها. وكانت أقل الإرتباطات، قراءة المعلمة في الصف. وهذا يعطي أهمية كبيرة للعناصر الثلاثة نحو الميول القرائية. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين ذكاء التلاميذ وميولهم القرائية. كلما ارتفع الذكاء كلما زاد الميل نحو القراءة. وفي دراسة لخديجة أيمن (١٩٨٧) عن الميول القرائية عند تلاميذ الصفوف الأخيرة من التعليم الأساسي وتقويم موضوعات كتب تعليم القراءة في ضوئها، تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الميل والصف ومستوى الميل والجنس ولكن لايوجد اتفاق حول ميول التلاميذ القرائية وبين موضوعات كتب القراءة في الصفوف الثلاثة. إلا في بعض الموضوعات (الدينية والاجتماعية والتراجم والسير). أما بقية الموضوعات فلا تتفق مع ميولهم. وفي دراسة لثناء عبد المنعم حسن (١٩٨٨) مدى ملاءمة موضوعات القراءة لتفضيلات الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي كشفت الدراسة أن دوافع التلاميذ نحو القراءة تعود إلى الأهداف التالية: الاستمتاع والتسلية لزيادة المعلومات وشغل أوقات الفراغ. كما تبين من الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في مؤشرات دوافع القراءة لدى الجنسين. في حين يفضل الأولاد القراءة الحرة أكثر من البنات. كما اعتمد التلاميذ على المكتبات المدرسية في الحصول على الكتب أكثر من المصادر الأخرى. كما أكدت الدراسة أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية لا تؤثر في تفضيل التلاميذ لنوع المادة القرائية وجاءت القصص، في التفضيل الأول رغم قلة الكتب المفضلة لديهم في المكتبة. وفي دراسة (Kleman,1962) القراءة عند الأطفال من خلال سؤال طرحه الباحث على النحو التالي: هل يمكن تغير ميول التلاميذ نحو القراءة؟ سأل الباحث أطفالا في سن ١٢سنةعن آرائهم في قصص الغابات والأبطال الخيالية، وجدانهم يحصلون على جوائز إذا كتبوا أنهم يفضلون قصص الغابات في حين أعطى البعض الآخر فرصة الحصول على الجوائز إذا كانت موضوعاتهم جيدة إلى درجة كافية فقط. وكان على هذه المجموعة أن تمعن في التفكير لتبرير تفضيلهم لقصص الغابات، ولأن المكافأة كانت تعتمد على نوعية مقالاتهم فقد فعلوا ذلك بشيء من الحرص ، لقد أقنعوا أنفسهم بفعلتهم هذه وتغيرت إتجاهاتهم نحو تفضيل الغابات بدرجة أكثر بكثيرعن أفراد المجموعة التي كوفئت بصرف النظر عن جودة مقالاتهم. وفي دراسة لحسن شحاته (١٩٩٨) اتجاهات قراءة القصص الإنقرائية، كان هدف الدراسة الكشف عن اتجاهات قراءة قصص الأطفال في المراحل العمرية، ومؤلفي تلك القصص ، ومدى اختلافها حسب السن، والعوامل الإنقرائية التي تعكسها كتب الأطفال، تم تصنيف (٢١٦٠) خطاباً من التلاميذ مرسلة إلى المركز القومي لثقافة الطفل، لمعرفة اتجاهاتهم القصصية، ودوافعهم في قراءة القصص، والعوامل الإنقرائية التي تساعد على ذلك، بينت نتائج الدراسة أن القصص

الشائعة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي حظيت بنسبة ١٠٪ وهي قصص الرسوم ثم الخيالية والدينية والمغامرات على التوالي مع اختلاف النسب، أما غير الشائعة فهي العلمية التي وصلت إلى٤,٧٪ والتاريخي ٣,٩٪ والاجتماعية ٠,٠٩٪ أما في الصفوف الأولى فقد اختلفت عن الصفوف الأخيرة إذ احتلت نسبها الترتيبية بدءاًمن الخيالية ثم الدينية ثم المغامرات والعلمية والاجتماعية والرسوم. كما وضحت الدراسة أن قصص أندرسون المقروءة هي القصص التي تميزت بالروح الإنسانية والعمق وفهم الطبيعة البشرية مع الخيال الساحر، وهي أجمل ما كُتب للأطفال. كما كشفت الدراسة إن العوامل الإنقرائية كاللغة والإخراج الفني تساعد الطفل على القراءة. ودراسة أخرى لحسن شحاته (١٩٩١) القراءة من وجهة نظر الأطفال، ركزت الدراسة على المصادر القصصية الاستماعية لدى الاطفال، ونوعها ومكوناتها ومضامينها واتجاهاتها والجو العام للاستماع، وقد قام الباحث بتحليل القصص التي يحكيها الأطفال (مسجلة) في المرحلة العمرية من ٦ إلى ٩ سنوات من التعليم الأساسي. ووصلت عينة البحث إلى (٤٨٠) طفلاً وطفلة في الثلاث سنوات الأولى، استخدم الباحث استمارة للتسجيل الصوتي، واستمارة مقابلة ، وتم تحليل البيانات في ضوء معايير قصص الأطفال، ومن النتائج التي وصل إليها التحليل: اتضح ميل الأطفال إلى القصص الخيالية وتبين أن هناك الكثير من القصص لم تصل إلى سماعهم كما أن هناك قصصاً لم تشبع حاجاتهم النفسية، ولذلك أوصى الباحث في دراسة الوسائل الإعلامية مراعاة نوع القصص المقدمة للأطفال.

أما بالنسبة للاتجاه الثاني: وهي الدراسات الخاصة بالقيم التربوية في قصص الأطفال. فقد وجد الباحث العديد من الدراسات"العربية والأجنبية واختار أكثرها صلة بموضوع البحث فمن تلك الدراسات: دراسة أدمسون جوسيت (١٩٨١) عن القيم في محتوى قصص ساتيكليف التاريخية للأطفال. قام الباحث بتحليل القصص الروائية الأمريكية "سايتكليف" التي كتبت قصصاً تاريخية للأطفال وحازت على جوائز عدة في الولايات المتحدة وبريطانيا وتمتعت بشهرة واسعة، وكان غرض الدراسة الكشف عن القيم الايجابية للمجتمع العربي المعاصر والتي عملت تلك القصص على تنميتها لدى الأطفال،حلل الباحث القصص ضمن معايير قصص الأطفال، بغرض الكشف عن طبيعة الموضوعات وزمانها ومكانها والصراع والحبكة وأسلوبها وشخوصها، وتم استخراج (٤١) قيمة من قائمة "وايت" وقد تبين أن الكاتبة تعرضت لمعظم القيم في شخوصها، واهتمت بالجانب الخيالي والمحسنات البديعية في أسلوبها. كما وجد سعيد السعدني (١٩٨٣) في دراسة عن القيم التربوية في القصص القرآنية" كقصة سيدنا يوسف" أن سورة يوسف مملوءة بالقيم التربوية التي يمكن الاستفادة منها في بناء شخصية التلاميذ وتكوينهم الخلقي مثل " الصبر والصدق والإخلاص والثقة في العمل واحترام الكبار وطاعة الوالدين" كما وضح "كون كيون" (١٩٨٤) في دراسة عن القيم في كتابات الأطفال الذاتية التي يقرأها أطفال المرحلة الابتدائية والقصص التي يختارها التلاميذ بذاتهم أو

يوصي بها الكبار، اختار الباحث عشر مكتبات بطريقة عشوائية من مدارس نوكسفيل و٣٦سيرة ذاتية وكانت ٢٤ منها موضع اختيار الأطفال أنفسهم وكشفت الدراسة توفر العديد من القيم مثل الطموح والكفاءة والشجاعة واعتدال بعض القيم مثل المحبة والخيال والاستقلال، وندرة بعض القيم مثل الطاعة والأمانة والتسامح، ولم يجد الباحث فروقاً تذكر سواء فيما اختاره التلاميذ بأنفسهم أو الكبار عنهم. وفي دراسة لعفاف عويس (١٩٨٥) دور القصة في النمو الاخلاقي،هدفها معرفة مدى جاذبية قصص الأطفال من حيث الإنتباه والتشويق والاثارة والخيال، وقد تبين من البحث أن قصص الأطفال ركزت على الناحية العمرية ثم الاحداث والاحتياجات الخاصة ومكونات السلوك الخلقي، مع التأكيد على أنماط السلوك المرغوب بدعمها الايجابي لا السلبي.وفي دراسة لفونك جاري (١٩٨٦) عن تحليل القيم السائدة في أدب الأطفال المعاصر، كان هدف الدراسة الوقوف على أدب الأطفال المعاصر في مجموعة الكتب لعام١٩٨٤. بلغت عينة البحث (٢٨) كتاباً، اعتمدت الدراسة على عشر فئات أساسية للقيم وهي/المادي والاقتصادي والأخلاقي والاجتماعي والسياسي والديني والذكاء والمهني والجمالي والوجداني واتضح من الدراسة أن القيم الاجتماعية في المرتبة الأولى وتليها القيم الأخرى، وكانت آخر القيم السياسية. واشار الباحث إلى أن أدب الاطفال المعاصر قد تأثر بالعوامل السياسية والدينية والاجتماعيةالسائدة واقترح ضرورة تطوير البرامج الأدبية للأطفال. وفي دراسة لواش ابرنست (١٩٨٧) عن الثورة الأمريكية في قصص الأطفال التاريخية: هدف الدراسة الكشف عن أولئك الكتاب الذين نجحوا في ابراز وجه الثورة في كتاباتهم للأطفال، واظهار مدى تأثر هؤلاءالكتاب بالنظريات والتيارات التاريخية. قام الباحث بحصر جميع قصص الأطفال ذات الأعمال الأدبية لمحاولة تحليل مضامينها. وأظهر التحليل تأثر تلك القصص بالأساليب السائدة، وطرق عرض الثورة في القصص التاريخية كما تأثر المؤلفون بالنظريات السائدة في توجهاتها ومواقفها. كما وضح إسماعيل عبد الكافي في دراسة (١٩٨٨) القيم السياسية، والطفل العربي في حاجة إلى قيم سياسية تجسد معاني الديمقراطية والحرية والعدالة والمساواة، والتعايش مع روح العصر الذي يعيشه وتتوافق مع النظام العالمي المفتوح على مصرعيه تكنولوجيا واعلامياً واتصالا. وفي دراسة لحسن شحاته (١٩٩١) عن القيم التربوية في قصص الأطفال وعلاقتها بالسلوك القيمي: استهدفت الدراسة قصص الالغاز وما تتضمنها من قيم تربوية ايجابية في التعليم الأساسي، شملت العينة (١٥٠) تلميذا وتلميذة، وتم تحليل (١٦٥) لغزاً وتبين من الدراسة أن قصص الألغاز تتضمن قيماً تربوية موجهة، بلغت (١١قيمة) وهي: المعرفة والدين والإنجاز والشجاعة والتفكير والحرص والتخطيط والاتجاه العلمي والتعاون والحب والحكمة. ومن نتائجها ظهور أثر واضح لقراءة التلاميذ لقصص الالغاز على ادائهم القيمي في المواقف الخيالية، كما اتضح أثره على جنسهم بنين وبنات. من السابق نجد أن معظم الدراسات ركزت على أهمية الميول القرائية عند التلاميذ في مختلف الموضوعات والتخصصات

وأشارت بعض الدراسات إلى نوع القيم المتوفرة في بعض قصص الأطفال والأخرى المفقودة. أما الدراسة الحالية فقد استفادت من الدراسات السابقة من عدة أوجه:

أولاً: من مختلف الأفكار والآراء حول موضوعات القراءة وتوجهات الأطفال نحوها في بعض الدول العربية والأجنبية لمعرفة أسباب الإقبال عليها والعزوف عنها واقتصرت الدراسة على نوع واحد من القراءة وهي قراءة القصص باعتبارها أكثرالقراءات شيوعاً عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ولمعرفة مدى تفضيل تلاميذ الصف الرابع والسادس ابتدائي لنوع القصص لديهم بغرض تحديدنوع القراءة التي يقبلون عليها، أو يعزفون عنها في قراءاتهم في هذه المرحلة.

ثانياً: استفاد الباحث من القيم التربوية وتعريفاتها في الدراسات السابقة وقد حدد الباحث على مقتضاها القيم الخاصة بالدراسة، التي استخلصها الباحث من عدة دراسات مختلفة وتم تعديلها بما تتفق مع الدراسة الحالية.

ثالثاً: كما استفاد الباحث من أساليب تحليل المضمون "في تحليل النصوص اللغوية من حيث القيم الصريحة والضمنية " الواردة في قصص الأطفال، سواء من خلال الكلمة أو الجملة والفقرة.

مشكلة الدراسة:

وضحت بعض الدراسات القديمة والحديثة التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية، بأن المدرسة بامكانياتها المحدودة، لا تعير اهتماماً كافياً بالقراءة، ويفتقر المعلمون إلى استراتيجية واضحة في تدريسها، وفي كيفية مساعدة المبتدئين في الوصول إلى المعاني المطلوبة (Harry and Paul,1973) . كما يرجع قلة ميول التلاميذ نحو القراءة لافتقارهم كيفية التعامل مع الكتاب، وعدم توفر الكتب المناسبة للقراءة، وعدم تمثل القراءة ضمن حاجاتهم الأولوية، مع إنطفاء الدافعية لديهم (فيصل حجي، ١٩٩٣). كما بينت دراسات أخرى بأن التلاميذ يواجهون العديد من المغريات التي تحيل بينهم وبين القراءة (كافية رمضان، ١٩٨٧) على النحو المطلوب. كما كشفت إحصائيات المكتبات العامة في دولة البحرين بأن رواد المكتبات العامة في دولة البحرين من الاطفال لا يزيد عددهم عن ٥٪ من مجموع الأطفال البحرينيين الذين يشكلون أكثر من ٥٩ ألف طفل في المرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم العالي ١٩٩٧/٩٦) .فمعظم الأطفال لا ترتبط القراءة بحياتهم رغم أهميتها ودورها في بناء شخصيتهم.

كما أكدت احصائيات المكتبة العامة، بأن عدد الأطفال المترددين على المكتبة العامة في المنامة بلغ ٦٠٢٩ طفلاً ويلغ عدد الكتب المستعارة في ثلاثة شهور من سنة ٢٠٠١ (٦١٩٢ كتابا) أما نوع الاستعارة التي اهتم بها الأطفال في مختلف التخصصات العلمية والأدبية خلال ثلاثة شهور فكانت على النحو التالي:

جدول (١)

إحصائية شهرية لعمليات الإعارة للأطفال من شهر يناير

إلى شهر مارس ٢٠٠١م.

الشهر	معارف عامة	فلسفة وعلم نفس	دين	علوم اجتماعية	لغة	علوم بحتة	علوم تطبيقية	فنون	ادب شعر ومسرح	جغرافيا وتاريخ	قصص
١	٢٨	٦٥	٣١	٢٩	٣٠	١١٢	٤٧	٢٥	٧٢	١٤٩	٦٩٧
٢	٤٤	٨٨	٨٢	٩١	٨٩	٢٠٤	١١٢	١٠٧	١١٦	٢٠٦	٩٩٧
٣	٣١	٨٠	١٣٩	٧٠	١١١	٢١٧	١١٥	١٧٥	١٠١	٣٢١	١٣٨٠
المجموع	١٣٤	٢٣٣	٢٥٢	١٩٠	٢٣٠	٢٣٥	٢٤٧	٣٠٧	٢٨٩	٦٧٦	٣٠٧٤

كما بينت الاحصائيات بأن المترددين على المكتبة يميلون بشكل كبير إلى قراءة القصص مقارنة بالقراءات الاخرى ككتب الدين والعلوم والفلسفة والشعر والمسرح ويلاحظ أن عدد المستعيرين لهذه الكتب خلال شهر يناير وصل ١٣,٢٪ بالنسبة للاعارات الاخرى، وقد ارتفعت في شهري فبراير ومارس ووصلت النسبة إلى٤٥,٢٪ وهذا يدل على مدى إقبال الاطفال على قراءات القصص أكثر من غيرها، وقد يكون هذا الميل راجع إلى أن قصص الأطفال هي الأنسب إلى سنهم وتفكيرهم . من القراءات الاخرى من ذلك طرح الباحث عدة تساؤلات:

- هل يفضل التلاميذ من الجنسين "بنين وبنات " القراءة فعلاً؟ وهل يترددون على المكتبة؟
- ما نوع القصص التي يفضلها تلاميذ المرحلة الابتدائية في قراءاتهم؟
- ما أسباب إقبال التلاميذ على تلك القصص بالذات؟ وما الوقت المناسب لقراءتها؟
- ما نوع القيم الواردة في قصص الأطفال القرائية التي يقبل عليها التلاميذ ؟

أهمية الدراسة :

- لم تحض قراءات الأطفال في المرحلة الابتدائية بشكل كافٍ من قبل المربين رغم أهميتها في حياتهم وبناء شخصيتهم.

- قلة الدراسات والبحوث حول قراءات التلاميذ القصصية في دولة البحرين.

- قد تعطي نتائج الدراسة مؤشراً تربوياً للمسئولين للاهتمام بنوع القصص المفضلة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ومراعاة ذلك في المناهج الدراسية.

حدود الدراسة:

اقتصر الباحث في دراسته على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الحلقة الثانية للسنتين الرابع والسادس ابتدائي للذين لديهم القدرة على القراءة، وتظهر ميولهم نحو الكتب القرائية. ونظراً لاهمية القصص عند أطفال البحرين، كما اتضح ذلك من احصائيات مكتبة الأطفال بالمحرق، فقد اهتم الباحث في دراسته على أنواع القراءات القصصية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية لمعرفة توجهاتها وأشكالها. ونوع القيم التربوية المتضمنة في قصص الأطفال المقروءة .

مصطلحات الدراسة:

- القراءات القصصية:

ويقصد بها النشاط العام نحو القصص القرائية، بصرف النظر عن فحوى القراءة، وميل التلاميذ إلى مجالات معينه يفضلونها عن غيرها من المجالات سواء منها الأدبية أو العلمية أو التاريخية أو الدينية إلى غيرذلك.

القيم التربوية: هي الأحكام المكتسبة عند أفراد المجتمع، والتي تختلف باختلاف أفراده كما تتمثل القيم في الوعي الاجتماعي لمعتنقيها" لأنها ترسم المعايير والاحكام التي تتصل بالنشاطات والتفاعلات ، إذن فهي معيارية (ضياء زاهر، ١٩٨٤). ويري أحمد زكي أن لكل قيمة معنيين موضوعي Objective وتكون القيمة هنا كل مامن شأنه أن يجعل شيئاً من الاشياء أو موجودا من الموجودات جديرا بالرغبة في اقتنائه واحترامه، والمعنى الآخر ذاتي Subjective، بمعنى ان القيمة هي كل ما يرغب فيه شخص معين ويحترمه، وهنا يظهر الاختلاف بين شخص وآخر (أحمد زكي، ١٩٨٢ص٤١). ويقصد الباحث بالقيم، ما ينبغي أن يكون عليه الافراد من سلوك أخلاقي واجتماعي مرغوب فيه. وهناك معايير ارتضاها الكبار لتوجيه سلوك ايجابي عند الصغار، أو تم رفضها باعتبارها تتنافى مع السلوك المطلوب، وهي التي يسعى القاص ايجادها في لغته وأسلوبه القصصي بشكل مباشر وغير مباشر، ويمكن استنباطها من ثنايا لغة القصة، سواء كانت كلمة أو جملة أو فكرة أو فقرة.

تحليل القيم: قصد بها "القيم ٥٩" الايجابية والسلبية التي تم تحكيمها من قبل المتخصصين سواء كانت تلك القيم صريحة أو ضمنية والتي وردت في لغة وأسلوب القاص، ويمكن للقارئ أن يستشفها من القصص التي ذكرها التلاميذ في استبيانهم، ومن القيم السابقة يمكن تحديدالبيانات الأولية

الواردة في الكلمة أو الجملة أو الفقرة لمعرفة القيمة المتضمنة فيها واعطاء تكرار واحد عند ظهور اية قيمة وتسجيلها في بطاقات تفريغية أعدت لذلك.

ب- الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية: وقصد بها العمرية من ١٠إلى١٢ سنة والتي تمثل الحلقة الثانية من تلاميذ الصفوف " الرابع والخامس والسادس " من المرحلة الابتدائية والمتمكنين من القراءة أما المستهدفون في الدراسة فهم تلاميذ الصفوف الرابع والسادس ابتدائي".

منهج اجراءات الدراسة:

لما كانت الدراسة تهدف إلى جمع المعلومات اللازمة عن انواع القصص القرائية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من حيث طبيعتها وأشكالها وتوجهاتها، فقد اهتم الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي والمعالجة الاحصائية للدراسة الاستطلاعية للوقوف على طبيعة القراءات عند تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية وتحليل القصص الواردة في استبياناتهم ومدى توافر أو عدم توافر القيم المتضمنة فيها وتقديم المقترحات والتوصيات المناسبة للدراسة.

عينة الدراسة:

شملت عينة البحث أربعة مدارس ابتدائية، مدرستان للبنين ومدرستان للبنات من مناطق مختلفة سكانياً، واقتصرت كل مدرسة على خمسين طفلاً ٢٥ للصف الرابع و٢٥ للصف السادس ممن يجيدون القراءة وقد تم اختيارهم بطريقة مقصودة من قبل ادارة المدرسة. ووزعت عليهم الاستبانة وبلغ عدد التلاميذ ٢٠٠تلميذ وتلميذة وكان تصنيفهم على النحو التالي:

جدول (٢)

عينة البحث

المدرسة	الرابع	السادس	المجموع
مدرسة الإمام مالك بن أنس الابتدائية للبنين	٢٥	٢٥	٥٠
مدرسة السهلة الابتدائية للبنين	٢٥	٢٥	٥٠
مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات	٢٥	٢٥	٥٠
مدرسة عراد الابتدائية للبنات	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

وقد تطوع أحد المدرسين والمدرسات من كل مدرسة في شرح الفقرات حسب بنودها (١٣) الواردة في الاستبانة، مع محاولة الرد على استفسار التلاميذ في كيفية تعبئة الاستمارة، وقد استغرقت إجابات التلاميذ أقل من ساعة.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

١- استبانة الدراسة:

استخدم الباحث استبانة أولية اقتصرت على أنواع من القصص القرائية التي يعتني بها الاطفال في مختلف التوجهات وشملت الاستبانة ١٣سؤالاً بما فيها أوقات الأطفال القرائية ومكان القراءة وعدد مرات ترددهم على المكتبة، ودوافع القراءة والقصص التي استرعت انتباه التلاميذ ودوافع وعوامل التشجيع الذي حصلوا عليه. وطلب من ستة محكمين في كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس إبداء وجهة نظرهم حول الاستبانة الأولية من حيث مدى ملاءمة العبارة أو الفقرة أو تحتاج إلى حذف أوإضافة أو تعديل، وكانت معظم آراء المحكمين متفقة حول بنود الاستبانة، مع ادخال وتعديل وتغيير بسيط على الفقرات والأسلوب.

٢- استمارة التحليل:

كما أعد الباحث لتصنيف القيم التربوية المتوقع رصدها في الكتب المقروءة - استنادا على الدراسات والبحوث السابقة. وقد صنفت قائمة القيم المرصودة مع تعريفاتها في ثلاث فقرات على النحو التالي: ملائمة، غير ملائمة وملاحظات (بالتعديل أوالحذف آو الاضافة). ثم عُرضت على المحكمين الستة، وبعد استرجاع التصنيف من المحكمين ، تم تحليل استجاباتهم حول مناسبة القيم أو عدم مناسبتها، وحساب تكرارها، واستخراج النسب المئوية للاصناف المدرجة، ثم حساب كا٢ للوقوف على مدى وجود فروق جوهرية بين آراء المحكمين، ومقارنة مستوى النسب المئوية بالدلالة الاحصائية ، وتبين من اهم نتائج استجابات المحكمين ما يأتي:

كان عدد القيم المرصودة للتحكيم ٦٤ قيمة، حدد الباحث نسبة ٨٠٪ فاكثر باعتبار القيمة مناسبة وقد حصلت أعلى نسبة ١٠٠٪ وأقل نسبة ٥٢.١٪ ومن ثم تم استبعاد بعض القيم مثل: قيم الحرص ، التصميم ، التخطيط، الهيمنة الهمجية والسلوك الشاذ. واتضح عدم وجود فروق جوهرية بين آراء المحكمين في معظم القيم التي بلغت ٥٩ قيمة وبحساب قيمة كا٢ تبين وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٩٥ وشك ٠,٠٥ مع إدخال بعض التعديلات على تعريفات القيم المذكورة. ثم قام الباحث

مرة آخرى بعرض الاستبانة واستمارة التحليل معاً في صورتها المعدلة والنهائية على المحكمين الستة بعد إنقضاء ثلاثة أسابيع لإبداء وجهة نظرهم حولها، وقد تبين وجود تغيرات طفيفة في عمليات التعديل والإضافة، ثم قام الباحث بحساب معادلة بيرسون، واتضح إن معامل الثبات (٠.٨٦) وهو على درجة عالية من الثبات . ومن ثم قام الباحث بتطبيق الاستبانة على تلاميذ المدارس المستهدفة.

إجراءات التطبيق:

- تحليل القصص الواردة في استبانة التلاميذ:

اقتصر الباحث على تحليل قصص الأطفال التي ذكرها التلاميذ في استبانتهم والتي بلغ عددها "٥٤" قصة بين مؤلفة ومترجمة، ومنها ٢٥ قصة للصف الرابع ابتدائي و٢٩ قصة للصف السادس ابتدائي، وكان متوسط عدد سطور القصص ٢٢ سطراً، وقد تم تحليل القصص وفق القيم "٥٩ قيمة" منها ٣٣ قيمة ايجابية و٢٦ قيمة سالبة، وهي القيم التي تم تحكيمها من قبل المتخصصين، وهي على النحو التالي :

القيم الايجابية "٣٣ قيمة" الصدق/ الإرادة / المبادرة/ الشجاعة/ الطموح/ التعاون/ الكرم/ الإخلاص/ المساعدة/ الذكاء/الوفاء/ الجمال/ حب الآخرين/ المعرفة/التسامح/ التواضع/ الإيثار/ العمل/ العدالة/المساواة/ الطاعة/ الامانة/ حب الوطن/ احترام الآخرين/ الابتكار/ التنظيم/ الايمان/ شكر نعم الله/ الصحة/النظافة/ النجاح/ الصداقة والاعتماد على الذات.

أما القيم السالبة"٢٦قيمة" القسوة/التعصب/ البخل/ الاشمئزاز/ الخداع/ الغش/ السرقة/ عدم احترام الآخرين/ الغيرة المفرطة/الخوف/الكسل/التخريب/ العدوانية/ الإنتهازية/ الخيانة/ الإتكالية/سوء الظن/ تبذير الوقت/ ازدواجية السلوك/الطمع/ الجشع/ الكراهية/التكبر/عدم المبالاة/القتل/ الكذب.

- استعان الباحث في عملية تحليل القصص بأحد الزملاء للتأكد من صدق أداة التحليل، وفق القيم وتعريفاتها وهي (٥٩قيمة) أما القصص التي تم تحليلها في البداية، أربع قصص: اثنتان منها مؤلفة والاخرى مترجمة وهي: السلاحف الثرثارة والنبع المسحور، راعي الغنم والكنز المفقود، وقد راعى الباحث في تحليل القصص الاربع السابقة بينه وبين نفسه وبينه وبين زميله فارق زمني مدته اسبوعان. وقد شملت القصص الاربع المحللة على "٢٣٠عبارة"وتراوحت مجموع القيم التي تم التعرف

عليها: الصريحة منها والضمنية": ما بين ٥٠إلى ٥٥قيمة والجدول التالي يوضح جوانب الاتفاق والاختلاف في تحليل القصص الاربع بين الباحث وزميله.

جدول رقم (٣)

يوضح الجدول جوانب الإتفاق والاختلاف في تحليل القصص

المحلل	مجموع عبارات القصص٢٣٠	نسبة الاتفاق والاختلاف في تحليل القيم	
		المرة الأولى	المرة الثانية
الباحث ونفسه	قصتان،١١٠عبارة	١٦,٦	٢,٠٠
بين الباحث وزميله	قصتان،١٢٠عبارة	١٨,١٨	١٥,٣٠

ثم قام الباحث بحساب معامل الثبات الارتباطي في المحاولتين الأولى والثانية باستخدام معادلة بيرسون (السيد محمد، ١٩٨١،ص١٥٩)حيث وصل معامل الثبات إلى (٠,١) وهو على درجة عالية من الثبات.

حلل الباحث القصص التي ذكرها التلاميذ في استبيانهم والتي بلغ عددها ٥٤ قصة بغرض معرفة القيم الواردة فيها، مستعيناً بالقيم (٥٩) منها ٣٣ قيمة ايجابية و٢٦ قيمة سلبية والتي تم التأكيد عليها من قبل المحكمين، وقد راعى الباحث في تحليل القصص أن تكون القصة كاملة مع الاهتمام بنسب تكرار كل قيمة في القصة، وتم إعطاء درجة لكل قيمة وتفريغها في كشوف مستقلة. كما استخدم الباحث مربع كا^{2} لإيجاد الفروق بين القيم "الصريحة والضمنية" .

نتائج الدراسة:

طرحت الاستبانة على تلاميذ الصفين الرابع والسادس ابتدائي وكانت محاور الاسئلة عن القراءة، وقد تباينت ردود فعلهم وإجاباتهم، حول السؤال الأول: هل تحب قراءة القصص؟.

اتضح من إجابات التلاميذ أن جميع أفراد العينة ٢٠٠تلميذ و تلميذة، تحب قراءة القصص (بنسبة ١٠٠٪) وتميل إليها سواء من البنين أو البنات وقد كانت إجاباتهم بديهية خصوصاً إذا كان أفراد العينة مقصودة ممن يجيدون القراءة، والذين تم اختيارهم بعناية من قبل إدارة المدرسة ويفترض أن يكون دافع التلاميذ نحو القراءة له ارتباط بما يودون قراءته في المقررات الدراسية والقراءات الخارجية ومن ذلك تبع السؤال متى تقرأون القصص؟. وقد تباينت ردود أفعالهم كما يوضحها الجدول رقم (٤)على النحو التالي

جدول (٤)

يوضح مدى اهتمام التلاميذ بقراءة القصص
وأوقاتها

المدرسة	الصف الرابع								الصف السادس								قيمة كا ٢	درجات الحرية	الدلالة
	كل يوم		عندما أجد فرصة		العطلات		لا يوجد وقت محدد		كل يوم		عندما أجد فرصة		العطلات		لا يوجد وقت محدد				
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
مدرسة الإمام مالك بن أنس الابتدائية للبنين	٢	٪٨	٨	٪٣٢	١١	٪٤٤	٤	٪١٦	١	٪٤	٨	٪٢٤	١٢	٪٥٦	٤	٪١٦	٤٢.٤٨	٣	٠،٠٥
مدرسة السهلة الابتدائية للبنين	٣	٪١٢	٤	٪١٦	١٧	٪٦٨	١	٪٤	٢	٪٨	١١	٪٣٦	٩	٪٤٤	٣	٪١٢	٤٢.٨	٣	٠،٠٢
مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات	٥	٪٢٠	٥	٪٢٠	١٣	٪٥٢	٢	٪٨	١	٪٤	٧	٪١٦	١٥	٪٧٢	٢	٪٨			
مدرسة عراد الابتدائية للبنات	٢	٪٨	٩	٪٣٦	٨	٪٣٢	٦	٪٢٤	٢	٪٨	٨	٪٣٢	١٤	٪٥٦	١	٪٤			
المجموع	١٢	٪٢٣	٢٦	٪٥٢	٤٩	٪٩٨	١٣	٪٢٦	٦	٪١٢	٣٤	٪٦٨	٥٠	٪١٠٠	١٠	٪٤٠			

يتضح من الجدول أن أهم الأوقات عند التلاميذ في قراءة القصص هي : أيام العطلات حيث وصلت نسبتها في الصفين إلى ٨٨٪ من المجموع الكلي، وبمقارنة بسيطة بين الصفين الرابع والسادس يتبين أن علامات الصف السادس أكثر اهتماماً بالقراءة من الرابع ابتدائي ، وقد يكون ناتج عن وعيهم بالقراءة ، أما أقل النسب اهتماما بالقراءة فقد كان كل يوم حيث وصلت النسبة إلى١٨٪ ولا يوجد وقت محدد ٣٣٪. وهذه النتيجة تتناقض مع إجاباتهم السابقة في أنهم يحبون القراءة مما يعني آن التلاميذ لا يتخذون القراءة كجزء من حياتهم اليومية . كما آن المدرسة لا تعير اهتماماً كافياً نحو القراءة ولاتشكل المهارات القرائية ممارسات يومية في أنشطتهم داخل الصف، كما أن القراءة لا تنحصر في الكتب المدرسية المقررة، وبحساب قيمة كا^{2} لمعرفة مدى دلالة الفروق بين الجنسين بالنسبة لقراءتهم ، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للصفين الرابع والسادس ابتدائي وعند سؤال التلاميذ عن أنواع القصص المفضلة لديهم، مع ذكر بعض القصص التي قرأوها كانت إجاباتهم على النحو التالي : في صفحة ٢٤ .

جدول رقم (٥)

يوضح القصص المفضلة عند التلاميذ

وأنواعها

المدرسة	القصص الخيالية		قصص الحيوان		القصص الدينية		القصص التاريخية		القصص الاكتشافية والمغامرات		القصص الشعبية		قصص أخرى	
	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس
مدرسة الإمام مالك بن أنس الابتدائية للبنين	٪١٤	٪١٦	٪١٠	٪٦	٪١٢	٪١٠	٪٤	٪٠	٪١٠	٪١٤	٪٠	٪٢	٪٢	٪
مدرسة السهلة الابتدائيةللبنين	٪٢٢	٪١٨	٪١٠	٪٦	٪٦	٪١٢	٪٤	٪٦	٪٦	٪٨	٪٢	٪٠	٪٠	٪
مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات	٪١٦	٪٢٠	٪١٤	٪١٠	٪٦	٠٪١٠	٪٤	٪٤	٪٦	٪٦	٪٢	٪٠	٪٠	٪٢
مدرسة عراد الابتدائية للبنات	٪١٦	٪١٨	٪١٠	٪٦	٪٨	٪١٠	٪٤	٪٦	٪٦	٪٦	٪٢	٪٢	٪٤	٪٢
المجموع الكلي	٪٦٨	٪٧٢	٪٤٦	٪٢٨	٪٣٢	٪٤٢	٪١٦	٪١٨	٪٢٨	٪٣٤	٪٦	٪٦	٪٦	٪٤

من الجدول السابق يتضح أن أعلى ميول نحو القراءة بالنسبة لتلاميذ الرابع والسادس إبتدائي هي القصص الخيالية التي وصلت إلى ٦٨٪ في الرابع و٧٢٪ في السادس، وهذا ليس بالغريب على تلاميذ هذه المرحلة، لأن هؤلاء التلاميذ ينسحبون إلى مرحلة الخيال المنطلق أو الحر " كما يراها علماء النفس" والتي تتسع فيها مدارك التلاميذ، وهي أكثر وضوحا عند تلاميذ الصف السادس منها عند تلاميذ الصف الرابع ، وقد تبعتها في الاهمية قصص الحيوان حيث حصلت على ٤٦٪ في الصف الرابع و٢٨٪ في الصف السادس وهذه النسبة ترجع إلى أن قصص الحيوان أقرب إلى الصغار منها إلى الكبار ، أما التي تلتها في الأهمية فقد كانت القصص الدينية والتي وصلت إلي ٣٢٪ عند تلاميذ الصف الرابع ٤٢٪ عند تلاميذ الصف السادس والذي قد يكون للأسرة أثرا في تأثيرها على الصغار علما بأن القصص الدينية والتاريخية تشكلان صعوبة في هذة المرحلة نظراً لكثرة أحداثها وشخوصها وزمانها ومكانها في حين جاءت القصص الاكتشافية والمغامرات في المرتبة الرابعة التي يفرض فيها وضوحاً عند التلاميذ عن القصص التاريخية والدينية . أما القصص الشعبية عادة ما يغلب عليها السرد ويسودها الشخوص الغريبة والمخيفة أحيانا "كالجن والعفاريت والشياطين كما آن بعض الاطفال لم يشر إليها لعدم معرفته هويتها ، وربما لعدم توفرها عند الأطفال بشكل كاف كما هي في بقيةالقصص الاخرى .

وعند سؤال التلاميذ : لماذا تقرأون ؟ جاءت إجابتهم على النحو التالي :

جدول (٦)

يوضح مدى ولع التلاميذ بالقصص

المدرسة	حتى أزيل الملل عن نفسي		لكي أستفيد من القصة		استمتع بأحداثها		تجعلني أتشوق		كا٢	درجات الحرية	الدلالة
	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس			
مدرسة الامام مالك بن أنس الابتدائية للبنين	١٤٪	١٦٪	١٨٪	١٦٪	١٠٪	٨٪	٨٪	١٠٪	١١,٤٨	٣	٠,٠١ دالة
مدرسة السهلة الابتدائية للبنين	٢٠٪	١٤٪	١٢٪	١٤٪	١٠٪	١٦٪	٦٪	٦٪			
مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات	١٤٪	١٨٪	١٤٪	٣٠٪	١٢٪	٨٪	١٢٪	٤٪			
مدرسة عراد الابتدائية للبنات	١٢٪	٨٪	١٨٪	١٦٪	١٠٪	١٦٪	١٢٪	٨٪			
المجموع الكلي	٢٩٪		٣٢٪		٢٢,٥٪		١٦,٥٪				

يتضح من الجدول السابق بأن الهدف الرئيسي من قراءة القصص كان بغرض الاستفادة منها . ووصلت نسبتها عند التلاميذ متساوية عند كل من الصفين الرابع والسادس بنسبة ٣٢٪ وهذا مؤشر جيد إذا كان التلاميذ يفضلون الاستفادة، وليس بقصد الترفيه وشغل وقت الفراغ . في حين كان يمكن أن تكون القصص المقروءة في معظمها بالنسبة لهذه المرحلة بغرض المتعة أكثر منها فائدة وهي على ماتبدو اهتماماعند البنات أكثر منها عند البنين، وبحساب قيمة كا٢ لمعرفة مدى الفروق بين الجنسين تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١.

وعند سؤال التلاميذ كم قصة تقرأ في اليوم ؟ كانت إجابتهم على النحو التالي

جدول رقم (٧)

يوضح عدد القصص التي يقرأها التلاميذ

المدرسة	لا اكمل القصة		قصة واحدة		قصتان		أكثر من قصتين		كا٢	درجات الحرية	الدلالة
	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس			
مدرسة الامام مالك بن أنس الابتدائية للبنين	٪١٠	٪٨	٪٢٠	٪٢٢	٪١٠	٪١٢	٪١٠	٪٨	٥٠,٧٦	٣	٠,٠١ دالة
مدرسة السهلة الابتدائية للبنين	٪٤	٪٢	٪٢٢	٪٢٤	٪١٦	٪١٦	٪١٠	٪٦			
مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات	٪٢	٪٦	٪١٨	٪٢٦	٪١٦	٪١٠	٪١٤	٪٨			
مدرسة عراد الابتدائية للبنات	٪٦	٪٢	٪١٦	٪٢٨	٪١٨	٪١٢	٪١٠	٪٨			
المجموع الكلي	٪١٠		٪٤٤		٪٢٧,٥		٪١٨,٥				

يتضح من الجدول السابق أن معظم التلاميذ يقرأون قصة واحدة في اليوم، وأن أقل التلاميذ قراءة يصلون إلى ١٠٪، ولكن إذا كانت الاجابة عند البعض بأنهم يقرأون أكثر من قصة ، فهناك تفاوت في عدد القصص ونوعها وبنائها ، لأن القصص تختلف حجما فهنالك القصص القصيرة والأقصوصة والتي تختلف عن القصة الطويلة أو الرواية ولكن الارجح أن حجم القصص التي يقرأها التلاميذ لايتجاوز عشر صفحات وهناك القصص التي كتبت لمختلف الاعمار ويتراوح متوسط صفحاتها من ١٠ فأكثر من ذلك قصة سندرلا، وأليس في بلاد العجائب والأميرة النائمة ...الخ كما يلاحظ أن البنين لايكملون القصة اذا قورن بالبنات ، وربما أكثر الإجابات صدقا عند قراءة قصة واحدة وقد كانت النسب فيها متساوية بين البنين والبنات وبحساب قيمة كا٢ لمعرفة مدى الفروق بين الجنسين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

وعند سؤال التلاميذ أين تحبون قراءة القصص؟ كانت إجاباتهم على النحو التالي:

جدول رقم (٨)

يوضح المكان المفضل لقراءة القصص

المدرسة	الصف		المنزل		المكتبة المدرسية		المكتبة العامة		كا٢	درجات الحرية	الدلالة
	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس			
مدرسة الامام مالك بن أنس الابتدائية للبنين	١٠٪	٦٪	٤٪	٤٪	٢٨٪	٨٪	١٤٪	٨٪	٤٧,٨٨	٣	٠,٠٢ دالة
مدرسة السهلة الابتدائية للبنين	٤٪	١٠٪	٢٦٪	٢٤٪	١٦٪	١٦٪	١٤٪	٨٪			
مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات	٦٪	٤٪	٢٨٪	٣٢٪	١٠٪	١٢٪	٦٪	٢٪			
مدرسة عراد الابتدائية للبنات	١٠٪	٢٪	٢٢٪	٣٤٪	١٢٪	١٢٪	٦٪	٢٪			
المجموع الكلي	١٢٪		٤٧٪		٢٧٪		١٤٪				

من الجدول السابق يتضح أن الغالبية العظمى من التلاميذ تفضل قراءة القصص في المنزل والتي وصلت نسبتها إلى٤٧٪ وهي عند البنات أكثر وضوحا منها عند البنين ، وقد يرجع ذلك إلي طبيعة العادات الاسرية والمحافظة على التقاليد "باعتبار الأولاد أكثر حرية من البنات في الخروج من المنزل" وقد تبين أن الصف ثم المكتبة أقل جاذبية للقراءة عند البنين منها عند البنات مما يشكل خطورة نحو الاهتمام بالقراءة بشكل عام والقصة بشكل خاص في المنهج الدراسي من ناحية ، وعدم الاهتمام بالمكتبة العامة من ناحية أخري ، وبحساب قيمة كا٢ بين الجنسين اتضح وجود فروق ذات دلالةإحصائيةعند مستوى ٠,٠٢.

وعند سؤال التلاميذ مع من تحب قراءة القصص؟ كانت إجاباتهم على النحو التالي:

جدول (٩)

يوضح طبيعة الدافعية نحو القراءة

المدرسة	أقرأها بمفردي		مع أصدقائي		مع اخوتي		مع والدي		كا٢	درجات الحرية	الدلالة
	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس			
مدرسة الامام مالك بن أنس الابتدائية للبنين	٣٢٪	٣٤٪	١٤٪	١٤٪	٤٪	٢٪	٠٪	٠٪	٣٦٨,٦٨	٣	٠,٠٢ دالة
مدرسة السهلة الابتدائية للبنين	٣٨٪	٤٦٪	٢٪	٤٪	١٠٪	٠٪	٠٪	٠٪			
مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات	٤٤٪	٤٤٪	٠٪	٦٪	٤٪	٠٪	٢٪	٠٪			
مدرسة عراد الابتدائية للبنات	٤٨٪	٤٨٪	٠٪	٢٪	٠٪	٠٪	٢٪	٠٪			
المجموع الكلي	٨٣,٥٪		١٠,٥٪		٥٪		١٪				

يلاحظ من الجدول السابق أن حوالي ٨٣.٥٪ من التلاميذ (بنين وبنات) يفضلون القصص منفردين وهذا يعطي مؤشرا على مدى اعتماد التلاميذ على أنفسهم . والغريب أن الاسرة لا تشكل دورا كبيرا في صقل القراءة عند ابنائها في هذة المرحلة ، في حين يكون دور الاصدقاء أكثر تاثيرا على التلاميذ من الأسرة نفسها، وقد يكون ناتج عن قلة القراءة بين أفراد الاسرة . وبحساب قيمة كا٢ اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين .

وعند سؤال التلاميذ كم مرة تتردد على المكتبة العامة لقراءة القصص؟ كانت إجابتهم على النحو التالي:

جدول (١٠) يوضح مدى تردد التلاميذ على المكتبة العامة

المدرسة	مرة في الاسبوع		مرتان في الاسبوع		أكثر من مرتين في الاسبوع		لاأذهب إلى المكتبة العامة		كا٢	درجات الحرية	الدلالة
	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس			
مدرسة الامام مالك بن أنس الابتدائية للبنين	٪١٢	٪١٤	٪٦	٪٦	٪٤	٪٠	٪٢٨	٪٣٠	٢٨,٢٤	٣	٠,٠٢ دالة
مدرسة السهلة الابتدائية للبنين	٪٦	٪١٤	٪١٢	٪٤	٪١٢	٪٤	٪٢٠	٪٢٨			
مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات	٪١٦	٪١٨	٪١٦	٪١٠	٪١٠	٪٨	٪١٨	٪١٤			
مدرسة عراد الابتدائية للبنات	٪١٤	٪٢٢	٪١٤	٪١٠	٪١٨	٪٢	٪٤	٪١٦			
المجموع الكلي	٪٢٩		٪١٩,٥		٪١٤,٥		٪٣٧				

تتضح من الاجابات السابقة عدم اكتراث التلاميذ بالقراءة بشكل عام ولاتشكل هاجسا نفسيا عند البنين منها عند البنات كما أن البنين يفضلون القراءة خارج المنزل، وحددت اجابات بعضهم بأنهم يقرأون قصة كل يوم، ولكن أهم الاجابات كانت حول ردودهم عن المكتبة العامة ، والتي لم تحض بنسبة كبيرة نظرا لقدم المبنى الذي لم يعد مكانا مشوقا للقراءة ، مما يعطي مؤشرا بضرورة آعادة النظر في طبيعة المكتبة العامة سواء من حيث مبناها ومكانها ودعمها بالمراجع والمصادر اللازمة والمناسبة لمختلف الاعمار وتعزيزها بمختلف أنواع المعرفة باعتبارها مركزا هاما من مصادر التعلم . وبحساب قيمة كا٢ بين الجنسين اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٢.

وعند سؤال التلاميذ : إن كان هناك من يشجعهم على القراءة كانت إجاباتهم كما يتضح في جدول (١١).

جدول (١١) يوضح مدى تشجع التلاميذ على القراءة

المدرسة	نعم يوجد		لا أحد يشجعني		كا٢	درجات الحرية	الدلالة
	الرابع	السادس	الرابع	السادس			
مدرسة الامام مالك بن أنس الابتدائية للبنين	٪٣٤	٪٤٢	٪١٦	٪٨	٦٩,٦٢	١	٠٠ غير دالة
مدرسة السهلة الابتدائية للبنين	٪٣٨	٪٤٨	٪١٢	٪٢			
مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات	٪٣٢	٪٤٤	٪١٨	٪٦			
مدرسة عراد الابتدائية للبنات	٪٣٢	٪٤٨	٪١٨	٪٢			
المجموع الكلي	٪٧٩,٥		٪٢٠,٥				

من الملاحظ أن التلاميذ يلقون تشجيعا على قراءة القصص حيث وصلت نسبتهم إلى ٧٩,٥٪ وهذا التشجيع يدفع إلى زيادة الاهتمام بالكتاب بالنسبة لهذه المرحلة . في حين نجد نسبة بسيطة لم تحصل على التشجيع المناسب . وكان معظم تشجيعهم على القراءة جاء من الوالدين والاخوات والعم والخالات والجد والجدة . ولم يكن منهم مدرسون. إلا أن التشجيع رغم ذلك ساعد تلاميذ الصف السادس ابتدائي الاعتماد على أنفسهم أكثر من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي. وبحساب قيمة كا[٢] لمعرفة الفروق بين الجنسين اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

أما المكتبات التي طلب من التلاميذ تحديدها بالاسم عند زيارتهم لها تبين أن المكتبات التي ذكرها التلاميذ كان لها ارتباط بموقع السكن . فمدرسة مالك بن أنس ، ركزت على مكتبة الرفاع الشرقي ، مدينة عيسي ومكتبة مصادر التعلم . مدرسة السهلة: مكتبة بنك البحرين الوطني ، مدينة عيسي والرفاع الشرقي . مدرسة زبيدة: مكتبة بنك البحرين الوطني ، مدرسة عراد . مكتبة عراد، مكتبة بنك البحرين الوطني ومكتبة القرآن ، والجيد أن يكون هناك ذكرا لمكتبة بنك البحرين الوطني التي تعد المكتبة الوحيدة المتخصصة للاطفال، رغم افتقارها العديدمن المراجع والكتب المناسبة للصغار، بالاضافة إلى متخصص كأمين لمكتبة الاطفال

أما عن سؤالهم ما القصص التي قرأتها؟ اذكر بعض تلك القصص ؛

كانت إجابات تلاميذ الصف السادس أكثر تحديدا لنوع القصة واتجاهاتها من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، التي كانت اجاباتهم عامة وشاملة حيث اتضح بأنها دينية ومغامرات وبوليسية واكتشافية ولم تذكر نوع القصة . اما القصص التي ذكرها البعض فمنها قصص مؤلفة عربية وأخرى عالمية مترجمة من ذلك مثلا ذكر تلاميذ الصف الرابع إبتدائي قصص: النبع المسحور وجزيرة الطيور وفرخ البط العوام" و"ثعلوب يتعرف على الارانب"و "فرشاة في دار نصار والأشجار تزهرفي الحي" وحكايات أطفال المدينة النائمة، وقصص من ألف ليلة وليلة مثل مصباح علاء الدين وعلى بابا وبساط الريح وقصص دينية مثل عباد الشمس وقصص الأنبياء مثل هود ونوح وبعض القصص العالمية مثل البطة القبيحة وملكة الزهور والدمية الخشبية والجميلة النائمة وأطفال الغابة وجزيرة الكنز والكمين لروين هود ورحلات جلفرز، ورحلة من الارض والقمر وستووايت وأليس في بلاد العجائب وقصص بوليسية مثل: لغز كلب، البحر والمغامرون واليد الخفية، كما ذكر البعض القصص المقررة في كتبهم المدرسية مثل: حكايات جحا وراعي الغنم وابن بطوطة أما تلاميذ الصف السادس ؛ فقد ذكروا قصصا أخرى متنوعة

مثل : القرد الذكي وجحا، والحصان والامير الصياد والجميلة النائمة، والأميرة والاقزام والشاطر حسن واللغز. والجنيان الصغيران والحذاء، رابونزل، سندريلا، مهرجان الخضروات، النجم السعيد، لغة الزهور، مدينة الاحلام والاخوان نعمان والحصان الطائر ...الخ ووصلت نسبة الذين أجابوا عن هذا السؤال إلى ٤٥٪ من مجموع العينة، مما يعطي شكا بأن جميع التلاميذ يحبون قراءة القصص وتبين للباحث بعد الاطلاع على معظم القصص المذكورة قد غلب عليها الترجمة أكثر منها مؤلفة . ولكن المشكلة لاتكمن في قراءة القصص إنما في نوع القراءة بشكل عام والتي يرى يعقوب شاروني:"إن معظم القصص التي يقرأها التلاميذ تمجد القوة البدنية اكثر منها عقلية باعتبارها العامل الأقوى في حسم مختلف المواقف، وهو أمر نجده في كثير من قصص المغامرات وقصص الجاسوسية (يعقوب شاروني ،١٩٨٥ص ١٣٢). وقد تتنافى طبيعة بعض تلك القصص وتوجهاتها مع مبادئ وأهداف التربية السلوكية، أو أن تتناقض من حيث قيمها التربوية مع ما يمكن للتلاميذ تعلمه ولو كانت القصص التي يقرأها التلاميذ على شاكلة قصة روبنسون كروزو الذي دفع جان جاك روسو ابنه أميل لقراءتها ، فهذه القصة مثلا تساعد على التفكير ومحاولة التغلب على المشاكل التي تعترض التلميذ ومثلها مثل قصة حي ابن يقظان الفلسفية لابن طفيل ، والتي تساعد القارئ على المزيد من التفكير فيما حوله. وعلى أي حال فإن الكثير من القصص الموجهة الى الأطفال في حاجة الي النظر في فحواها وتوجهاتها ولغتها قبل توزيعها في الاسواق حتي لايكون هدفها الأول التجارة قبل الثقافة .

"اما بالنسبة للقيم المستنبطة من قصص الاطفال المقروءة :" فقد حاول الباحث معرفة القيم في القصص التي ذكرها التلاميذ، من خلال السؤال الموجه في استبيانهم ، ما القصص المفضلة لديك ؟ اذكر تلك القصص.

بلغ عدد القصص التي ذكرها تلاميذ الرابع والسادس ابتدائي في اجاباتهم "٥٤" قصة في شتى الاتجاهات الدينية والتاريخية والمغامرات والالغاز وغير ذلك . منها ٢٥ قصة للصف الرابع و٢٩ قصة للسادس اما عدد القصص التي تمكن الباحث من الحصول عليها فقد بلغت ٣٩ قصة (من اصل٥٤) منها ١٨ قصة للصف الرابع و٢١ قصة للصف السادس و١٢ مؤلفة و٢٧ منها مترجمة .

ثم قام الباحث برصد القيم (٥٩) المحكمة والمتوفرة في القصة واعطاء درجة لكل قيمة ايجابيةأو سلبية، وكانت نتائج التحليل كما بينه الجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢)

يوضح القيم الايجابية التي تم رصدها في كتب التلاميذ المذكورة في استبيانهم مع حساب قيمة كا٢ للصفين الرابع والسادس

التسلسل	القيم الايجابية	الرابع		السادس		مجموع النسب	الرتبة	كا٢	درجات الحرية	الدلالة
		ت	٪	ت	٪					
١	المعرفة	٢٨	٨١,٨١	٢١	٦٣,٦٣	١٦,١٧	١			
٢	الصدق	٥	١٥,١٥	٢	٦,٠٦	٢,٣١	٤			
٣	الاعتماد على الذات	١	٣,٣	٣	٩,٠٣	١,٣٢	٦			
٤	الكرم	٢	٦٠,٦	١	٣,٣	٠,٩٩	٧	٢٠٦,٩٩	٣	غيردالة
٥	الشجاعة	٧	٢١,٢١	٩	٢٧,٢٧	٥,٢٨	٢			
٦	الاخلاص	-	-	٢	٦,٦	٠,٦٦	٨			
٧	الاحترام	٢	٦,٢	-	-	٠,٦٦	٨			
٨	الصداقة	٤	١٢,١٢	١	٣,٣	١,٦٥	٥	٢١,٢٤	٣	٠,٠٥دالة
٩	التسامح	١	٣,٣	١	٣,٣	٠,٦٦	٨			
١٠	الامانة	٣	٩,٣	٥	١٥,١٥	٢,٦٤	٣			
١١	النجاح	٢	٦,٠٦	٣	٩,٠٣	١,٦٥	٥			
١٢	شكر نعم الله	٢	٦,٠٦	١	٣,٣	٠,٩٩	٧	٤,٦٢	٣	غيردالة
١٣	الايمان	٣	٩,٣	٤	١٢,١٢	٢,٣١	٤			
١٤	حب الاخرين	٣	٩,٣	٢	٦,٠٦	١,٦٥	٥			
١٥	التعاون	١	٩,٣	٣	٩,٠٣	١,٣٢	٦			
١٦	النظافة	١	٣,٣	-	-	٠,٣٣	٩	٤,٤١	٣	غيردالة

استطاع الباحث رصد ١٦ قيمة ايجابية من ٣٩ قصة ذكرها التلاميذ في استبانتهم كما يوضحها الجدول السابق من أصل ٣٣ قيمة، بالرغم من اختلاف القيم في أساليب القصص ومضامينها واتجاهاتها إلا أن أعلى قيمة سجلت في الصفين الرابع والسادس ابتدائي هي المعرفة حيث حصلت على ٤٩ قيمة إلى ١٦.١٧ من القيم الكلية ، اما أقل القيم نسبة فكانت : الاعتماد على الذات ، الكرم، الصداقة، التسامح، شكر نعم الله، التعاون ، النظافة. حيث حصلت كل واحدة منها على نسبة ٠,٣٣٪في حين توجه بعض قصص تلاميذ الصف الرابع إلى قيم لم يكن لها تشابه في قصص تلاميذ الصف السادس ، والعكس صحيح . وبحساب قيمة كا٢ للقيم الايجابية للصفين الرابع والسادس ،

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم الايجابية لاربع قيم وهي: الشجاعة والاخلاص والاحترام والصداقة أما بقية القيم فلم تتضح فروق في قراءتهاعند الجنسين ، كما يوضحه الجدول السابق .

اما بالنسبةللقيم (الصريحة والضمنية) للقصص التي ذكرها التلاميذ والتي تم رصدها من خلال أساليب القصص المقروءة ، فقد رصد الباحث بعض القيم السالبة وصل مجموعها إلى خمس قيم والجدول (١٣) التالي يوضح نوع تلك القيم:

جدول (١٣)

يوضح القيم السالبة في قصص الاطفال المقروءةمع حساب قيمة كا٢

التسلسل	القيم السالبة	الرابع		السادس		مجموع النسب	الرتبة	كا٢	درجات الحرية	الدلالة
		ت	٪	ت	٪					
١	القسوة	٣	٠,٧٨	٤	١,٠٤	١,٨٢	١	٣,٢	١	غيردالة
٢	الاستهزاء بالآخرين	٢	٠,٥٢	٣	٠,٧٨	١,٣	٢			
٣	التسلط	١	٠,٢٦	٢	٠,٢٥	٠,٩٩	٣			
٤	الغش	١	٠,٢٦	-	-	٠,٢٦	٤	١,٦٧٥	٢	غيردالة
٥	الغيرة	-	-	١	٣,٧٠	٠,٢٦	٤			

يوضح الجدول السابق القيم السالبةالتي تم رصدها في كتب التلاميذ والتي بلغ مجموع ما تم رصده ١٧ قيمة منها ٦ قيم في قصص تلاميذ الصف الرابع و١٠ قيم في قصص تلاميذ الصف السادس. وقد حصلت أعلى قيمة سالبة وهي القسوة (٣) في الرابع و(٤) في السادس. وبحساب قيمة كا٢ للقيم السالبة في القصص المقروءة تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لنوع القصص المقروءةعند التلاميذ، وهذا يبين عدم وجود توجه واضح لما يقرأه التلاميذ من قصص.

التعليق على نتائج الدراسة:

من النتائج السابقة اتضح للباحث إن هناك قلة من الذين اهتموا بالقراءة والتواصل معها وقد جاءت قصصهم متنوعة ومختلفة الا انها لم تأخذ وضعها من الجد إلا في العطل ، أكثر منها ممارسات يومية.

كما أن البنات أكثر تقبلا للقراءة منها عند البنين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مطاوع السباعي الذي اتضح من دراسته أن متوسط ساعات القراءة الحرة جاء لصالح البنات عنها عند البنين . كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسته في أن العوامل المدرسية كانت وراء عزوف التلاميذ عن القراءة ، ذلك لأن معظم التلاميذ يفضلون القراءة في المنزل عنها في المدرسة أو في المكتبة العامة.كما أن

الاطفال لم يعيروا المكتبة العامة اهتماما كافيا بالقراءة ولم يكن هناك مراعاة لطبيعة القصص المقروءة ولا المهارات القرائية الموظفة في الصف. كما تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة عبد الفتاح القرشي (١٩٨٥) الذي وجد ارتباطا واضحا بين ميل التلاميذ إلى القراءة ومدى تشجيع الأسرة لها وقد تبين أن تلاميذ الرابع والسادس يجدون من يشجعهم على القراءة في المنزل ألا أنهم يفضلون القراءة بشكل منفرد. كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسات ايفانز (١٩٩٣) بأن القراءة جاءت بغرض الاستفادة وزيادة معلومات التلاميذ وشغل وقت فراغهم ذلك لأن المنهج الدراسي ليس له علاقة مباشرة بين توجه التلاميذ وقراءاتهم وتوع الكتب التي يختارونها.من ذلك يرى الباحث أن المنزل والمدرسة يقع عليهما العبءالأول في وضع التلاميذ وتوجههم الثقافي والقرائي . كما أن على المربيين الادراك بأن ميول التلاميذ القرائية داخل المدرسة قد لاتتفق مباشرة مع طبيعة ميولهم خارج المدرسة والتي يرجح بقاؤها واستمرارها معهم عما يمكن تقديمها لهم .

اما بالنسبة للقيم المستنبطة " الايجابية والسلبية" المرصودة في قصص التلاميذ المقروءة فإن تكرار تلك القصص كما أوحيا به الجدولان السابقان (١٢-١٣) قد يكون مؤشرا هاما يحتاج إلى وقفة تأني، أولا : هناك العديد من القيم يصعب تحديد مساحة حضورها في قصص الاطفال المقروءة بشكل عام ، وما ذكره التلاميذ من قصص في استبيانتهم على نحو عفوي لمعرفة حدود وطبيعة تلك القراءات. ثانيا: أن أكثر القيم الايجابية حضورا والتي رصدها الباحث في كتب التلاميذ المقروءة هي القيمة المعرفية وتليها في الاهمية قيمة الشجاعة التي تعد أكثر القيم ثباتا بالنسبة للصغار ، كما أن اكثر القصص وضوحا للقيم المذكورة وجدت في (القصص الخياليه والحيوانات والدينية وكان مجموع القيم الايجابية المرصودة في قصص الاطفال ٥٥ قيمة ايجابية ١٧قيمة سالبة) . وهذا يعني أن هناك الكثير من القصص التي تحتاج إلى اعادة النظر في محتواها وأسلوبها سواء كانت القصص مؤلفة أو مترجمة . خصوصا اذا عرفنا القيم الايجابية أو السلبية تكمن معظمها في لغة القصة وحوار شخوصها كما تمتزج أفكار الخيال العلمي بالخيال الفنتازي ويصعب على التلاميذ الصغار معرفة الخيال الهادف وغير الهادف . فاحيأنا ترتقي لغة الحوار في التعامل مع الشكل الإنساني من خلال الصداقة والمحبة واحيأنا يسود الجانب السلبي تصرف شخوص القصة ذلك مثلا : تحامل زوجة الأب المهيمنة على افراد الاسرة أوالتعامل القاسي مع الصغار أو قهر الأيتام أو محاولة زوجة الأب التخلص من أولاد زوجها وقد تستخدم ابشع الالفاظ في الحوار وادخال عامل التميز في التعامل بين البنين والبنات أو استئثار الكبار على الصغار بافكارهم واساليبهم . فقد يتأثر الاطفال بما يقرأون لذلك فأن مسئولية المربي بين موقعين:

الأول كيف يحفز المعلمون تلاميذهم نحو القراءة ؟

والثاني كيف يشجع المعلمون وأولياء الامور ابناءهم في اختيار الكتب المناسبة للقراءة؟

ومن السابق ، فإن الباحث يري ضرورة متابعة المعلمين بقراءات تلاميذهم داخل الصف وخارجه، وإدخال التقويم في العملية القرائية بشكل اكثر موضوعية ، مع الاخذ في الاعتبار ميول التلاميذ القرائية بشكل عام والقصة بشكل خاص والتي يمكن رصدها من خلال البطاقات المكتبية التي يقبل عليها التلاميذ ، وتعبر عن ميولهم وتكشف اتجاهاتهم القرائية لأن الاطفال إن لم يجدوا الكتب المعينة على قراءتهم والمتقفة والمناسبة لميولهم فسوف يستعيضون عنها بجوانب اخرى غير القراءة ، ولن يعيروا القراءة اهمية تذكر إن لم يحصلوا على التشجيع المناسب . لذلك توصي الدراسة إعادة النظر فيما يلي :

أولا : ربط اهداف مقررات المنهج الدراسي بالمكتبة ، ودفع التلاميذ فرادي ومجموعات بالبحث عن المعلومات المطلوبة . وتقديم تقرير عنها امام زملائهم ومناقشتهم فيها .ومراعاة المعلمين المهارات القرائية المطلوبة في كل مرحلة وكيفية نموها عند التلاميذ وخطوات تحقيقها في عمليات التعلم استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة.

- وضع مواد تعليمية وكتب متنوعة أمام التلاميذ تشجعهم على اختيار ما يناسب أذواقهم (أدبا وعلماً وفنا) وفي مختلف التخصصات، وقراءة القصص العالمية بطريقة مشوقة ، وإعطاء التلاميذ وقتا كافيا للقراءة وسؤالهم عما قرأوه .

- كما أن قراءة التلاميذ داخل الصف يجب ألا تكون قراءة سطحية، وسريعة إنما قراءة متفحصة متأنية تدفعهم إلى المزيد من الفهم والتفسير والتحليل والنقد وتشجعهم على الاستمتاع بما يقرأون. من خلال الأنشطة الموظفةحول النصوص القرائية

ويؤكد الباحث فكرة Dris Rollege عندما سألت عدداً من التلاميذ عن كيفية تحويل القراءة إلى متعة كانت اجاباتهم :-

أ- بتهيئة المناخ للقراءة وإعطاء التلاميذ فرصا كل يوم لما يقرأون

ب- سؤالهم عما قرأوه وآعطائهم فرصا للتحدث عنه.

ج- سؤالهم عن هواياتهم ، وما يفضلوه من كتب تتعلق بها

ثانيا : إقامة المسابقات الثقافية وتقديم جوائزرمزية " مجموعة كتب " مع الاهتمام باسبوع المكتبة في كل فصل دراسي وحث التلاميذ على القراءة ، ورصد الجوائز المناسبة لها ، ومعرفة الاساتذة عن مدي تقدم تلاميذهم في القراءة، واقامة معارض للكتاب وحفز التلاميذ على زيارة تلك المعارض مع توفير المكتبة الصيفية وتشجيعهم على القراءة الحرة وعد واحتساب جزءا من عمليات تقويم التلاميذ .

- اجراء مقابلات شخصية واستطلاعات دورية لمعرفة ما قرأه التلاميذ وما يفضلون قراءته ، مع وضع استراتيجية واضحة وجديدة تدفع إلى المزيد من القراءة وترتبط بمختلف الأنشطة المناسبة وتعين التلاميذ على تحقيق اهدافهم المزاجية والمنهجية مع ادخال الدرجات التشجيعية في الجانبين الكمي والكيفي للقراءة .

- مساهمة البحوث والدراسات والتطبيقات التربوية على توفير المعلومات والحقائق عن مدى استعداد التلاميذ القرائي ، ومعرفة إمكانياتهم الفعلية نحو القراءة " حسب مستواهم العمري واللغوي " مع توفير الكتب والمراجع المناسبة للأنشطة القرائية.

- اقامة مجلة أو صحيفة مدرسية يقوم التلاميذ بتحريرها والكتابة فيها سواء اكانت متخصصة أو عامة.

- تقويم الكتب والمقررات المدرسية من قبل المتخصصين و المعلمين وأولياء الامور والتلاميذ لإدخال التعديلات الجديدة عليها بما يتفق مع التوجهات العصرية والأنفتاح الاعلامي.

اما بالنسبة لأولياء الامور :

فأن الباحث يوصي بضرورة ربط المدرسة بالاسرة ، وتعريف أولياء الامور على مدي تقدم ابنائهم قرائياً ، مع مشاركة أولياء الامور في وضع تصور مناسب لتنظيم وتوفير الكتب المناسبة لها . ودفع الصغار للاشتراك في صحيفة أو مجلة متخصصة للاطفال ، ومصاحبة الابناء نحو معارض الكتاب .

فالقراءة ليست غاية في حد ذاتها بل وسيلة للوصول إلى غايات متعددة ، كما أن القراءة ضرورة لفهم المواد الدراسية ، وأداة مهمة للمدرسين في تتبع وتدريب التلاميذ على المهارات القرائية إضافة إلى ذلك فأن قراءة الأطفال في البيت أوالمدرسة بشكل عام تقودهم لأن يربطوا القراءة بالمتعة ، وعندما يبدأ الأطفال القراءة بمفردهم فأنهم عادة ما يختارون كتبا قرأت لهم مسبقا ، فالاطفال في حاجة لمن يقرأ لهم ومن يشجعهم على القراءة ومن يدربهم على مهاراتها ولن تكون البرامج القراءية واضحة ومحددة في مختلف مراحل التعليم بدءا من المرحلة الابتدائية .

فقد كان جولد وشيدر ومولدر على حق عندما قالوا :

بأن القراء يدركون مايقرأون بطرق مختلفة، وفقا لما يحققون به أغراضهم .

المصادر :

- احمد، الطيب الفقيه (١٩٩٢). أدب الخيال العلمي للطفل ،أدب الطفل العربي المؤتمر الثامن عشر للاتحاد العام للادباء والكتاب العرب منشورات الاتحاد العام للأدباءالعرب عمان من١٢-١٩ كانون الأول.

- ايفانز ، ك.م. (١٩٩٣). الاتجاهات والميول في التربية، (ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف)، عالم المعرفة، مؤسسة مختار للنشر وتوزيع الكتاب، القاهرة

- بدوي ، احمد زكي (١٩٨٢). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، ط٢، مكتبة لبنان، بيروت.

- برادة ، هدي وآخرون (١٩٧٤). الاطفال يقرأون "بحوث ودراسات"الجزء الأول ، الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.

- بسنغ ، سوها (١٩٧٧). تعلم لتقرأ وأقرأ لتتعلم، مدخل لنظام متكامل لمحو الامية، (ترجمة أحمد محمود وجورج أمين) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والجهاز العربي لمحو الامية وتعلم الكبار، المعهد الدولي. طهران إيران.

- حجي، فيصل عبد الله (١٩٩٣)صفحة الاطفال في صحيفة الامارات الطفل والقراءة ، دائرة الثقافة والاعلام ، الشارقة الامارات العربية المتحدة .

- الحديدي ، على (١٩٧٦). في ادب الاطفال ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

- حنورة ، احمد حسن (٩٩٣). دور القراءة في عملية النمو عند الاطفال والقراءة دائرة الثقافة والاعلام ، الشارقة. الامارات العربية المتحدة .

- خيري ، السيد محمد (١٩٨٢). الاحصاء النفسي ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الرياض المملكة العربية السعودية .

- رجب ، ثناء عبد المنعم (١٩٨٨). مدى ملاءمة موضوعات القراءة لتفضيلات تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من التعليم الاساسي ،"رسالة ماجستير غير منشورة" جامعة عين شمس ، كلية البنات

- رمضان ، كافية (١٩٧٨). تقويم قصص الاطفال في الكويت ، مطبعة حكومة الكويت.

- زاهر ، ضياء (١٩٨٤). القيم في العملية التربوية ، سلسلة معالم تربوية، مطبعة نهضة مصر، القاهرة.

- السباعي ، مطاوع (١٩٨٥). ميول تلاميذ الصف التاسع الأساسي في القراءة الحرة ، ومدى اتفاقها مع موضوعات القراءة المقررة، "رسالة ماجستيرغير منشودة" جامعة طنطا كلية التربية .

السعدني ، سعيد عبدالحميد السعدني (١٩٨٣). القيم التربوية في القصص القرآنية ،قصة سيدنا يوسف(رسالة ماجستير غيرمنشورة) كلية البنات ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

- شاروني، يعقوب (١٩٨٥). "دراسة حول الاثار السلبية لكتب الاطفال المترجمة على القيم التربوية للاطفال العرب القيم التربوية لثقافة الطفل، الحلقة الدراسية الاقليمية ، القاهرة ٣٠ نوفمبر ٤ ديسمبر (٨٥).

- شحاتة ، حسن (١٩٨٨). القصص من وجهة نظر الاطفال وعلاقتها بسلوكهم القيمي ،ادب الطفل العربي، دراسات وبحوث ، الدار المصرية اللبنانية -القاهرة .

الشنيطي، محمود وآخرون (١٩٧٩). كتب الاطفال في مصر من سنة ١٩٨٢-١٩٧٨ دراسة استطلاعية، المجلد الأول اليونسيف، القاهرة .

- صليبا ، جميل (١٩٨٤). علم النفس. الطبعة الثالثة دار الكتاب اللبناني، بيروت ، لبنان

- العاصي، ثناء (١٩٨٤). تنمية الوعي القرائي لدى الاطفال ، كتب الأطفال في الدول العربية النامية الحلقة الدراسية الاقليمية الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

- عبد القادر ،محمد وحسن الناصر ومحمد النوخذة (١٩٩٦). سيكولوجية القراءة. دار النهضة العربية القاهرة.

- عز الدين ، خديجة امين (١٩٨٧). الميول القرائية عند تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من التعليم الاساسي ، وتقديم موضوعات كتب تعليم القراءة في ضؤنها. رسالة ماجستير غير منشورة " جامعة الاسكندرية ، كلية التربية.

- عويسي، عفاف (١٩٨٥). دور القصة في النمو الاخلاقي الحلقة الدراسية الاقليمية : القيم التربوية ثقافة الطفل ، مركز تنمية الكتاب العربي ، الهيئة المصرية العامة للمكتبات القاهرة.

- غانم ، محمود محمد (١٩٩٥). التفكير عند الاطفال تطوره وطرق تعليمه، ط١، دار النشر والتوزيع، عمان .

- القرشي ، عبد الفتاح (١٩٨٥). الميل للقراءة لدي طالبات المرحلة المتوسطة في الكويت

دراسة لبعض المتغيرات، المجلة التربوية، المجلد السابع العدد الثاني، كلية التربية.جامعة الكويت، الكويت ٨٥، ص٨٩-١٠٦.

- الكافي ، اسماعيل عبد الفتاح (١٩٨٨). القيم السياسية في كتب الاطفال ، (رسالة ماجستير منشورة) كلية السياسة والاقتصاد، جامعة القاهرة ، القاهرة.

- المكتبة العامة (١٩٩٨). إحصائية شهرية للكتب المعارة، من يناير إلى مارس ، المحرق البحرين

- مظهر، يوسف خليل (١٩٨٦) الكتابة العلمية للطفل، الندوة الدولية ، كتاب الطفل الماضي، الحاضر والمستقبل مركز تنمية الكتاب العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

- مونر، مارنون (١٩٨٧). تنمية وعي القراءة (ترجمة سامي ناشد ط ٢ مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر دار المعرفة، القاهرة،

- وزارة التربية والتعليم: (٢٠٠١). التقرير السنوي، مركز المعلومات والتدريب، دولة البحرين ٢٥-٢٦.

المراجع الاجنبية:

- Adamson, L. Gossett, (1981). Accountant analysis of values in Rosemary sutcliffis Historical Fiction for children, ph. D. University of Maryland, (Dissertation Abstract International, Vol.42/08-A).

- Bernared, S. & Olivian S. (1994). Right From The Start, Teaching Children Ages Three to Eight. Allyn and Boston, Boston, USA.

- Funk, Gary Dean (1986). "An Axiological Analysis of the predominate values in contemporary children's literatures" ED. D Oklahoma state university. (Dissertation Abstract International, Vol. 47/08-A).

- Harry, W & Paul, E. (1973). Introduction, Flexible Model Program for preparing Teachers of Reading.

- Hendeson, E. (1977). The Role of Skills in Teaching Reading, Theory Into Practice, Tip. Volume XVI Number 5, December, 77.

- Kelman, H.C. (1962). The induction of action and attitude change, in coppersmith, S. (Ed) proceedings of the xiv International congress of Applied Psychology III, personality Research, Copenhagen. Munksogoard.

- Kown, Kyoon (1984). A study on value, and children's biographies, Content "P.D. Arouses University of Tenners. (Dissertation Abstract Intarnstion vol.45 / 06a).

- Kelman, H.C. (1953). Attitude change as a function of response restriction "Hum", Rel., PP. 185-214.

- Moormany, H.C. (1962). Interest in Reading, Journal of Educational Research, Vol.55, 62, P400.

- Wals, Ernest, (1981). The American Revolution as presented in Historical Novels for children, PH.D. University of Pittsburgh (Dissertation abstracts International, Vol. 49/05-A)

- Wilson, p.s. (1971). Interest and discipline in education, Roughage & Kegaon, Paul, London.

صعوبات التعلم عند الأطفال

إعداد / محمد مرسي محمد مرسي
باحث بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ
جمهورية مصر العربية

ملخص البحث

إن مفهوم صعوبات التعلم يشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بلا ريب بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية، والأطفال ذو الصعوبات الخاصة بالتعلم يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام، ولا يشتمل الأطفال ذو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي.

أما عن تصنيف صعوبات التعلم فهي تنقسم إلى مجموعتين:-

الأولى:- صعوبات التعلم النمائية والتي تشتمل على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية.

الثانية:- صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تشتمل على الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب.

وتوجد ثلاث محكات مستخدمة في معرفة وتحديد الأطفال ذو صعوبات التعلم وهي:

١- محك التباعد أو التباين.

٢- محك الاستبعاد.

٣- محك التربية الخاصة.

كما يوجد ثلاثة جوانب أساسية لابد أن تؤخذ في عين الاعتبار عند دراسة صعوبات التعلم التي تعتبر عائقا نفسيا وعصبيا يتدخل في تعلم الكلام واللغة المكتوبة أو الإدراك والمعرفة أو السلوك الحركي وهذه الجوانب هي:-

- ظهور تباين ما بين سلوكيات محددة والتحصيل أو التباعد ما بين القدرة والتحصيل.
- عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستدعي توفير أجراءات خاصة.
- أن صعوبات التعلم ليست ناتجة بشكل أساسي عن تخلف عقلي شديد أو إعاقات حسية أو مشكلات انفعالية أو نقص فرص التعليم.

من هنا فلابد من تحري الدقة في تشخيص هذه الفئة لأن الغرض الأساسي من التشخيص هو وضع برامج تربوية على أسس علمية صحيحة تستفيد من نقاط القوة لدى الطفل في محاولة تلبية احتياجاته عن طريق توظيف الأساليب والاستراتيجيات التدريسية والتعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجاته غير الأكاديمية كالنفسية والوجدانية.

أما البرامج فإن التربية الخاصة تقوم أساساً على الخطط التربوية الفردية والتي لا يقصد منها أخذ احتياجات كل فرد بعين الاعتبار ولو درس الأطفال على شكل مجموعات صغيرة (٣-٥) مثلا. فالخطة الفردية مبنية على نتائج التشخيص وتسير وفق أهداف دقيقة متناسقة تؤدي في النهاية إلى هدف عام مقتضاه ما يلي:-

١- رفع مستوى التعلم لدى الطفل هي نقطة الارتكاز التي تدور حولها جميع الاجراءات الأخرى.

٢- شمولية البرنامج لمهارات متنوعة ومختلفة يدرسها الطفل ويتدرب عليها ليكتسب الثقة في النفس والمثابرة والمبادرة في التعلم والرغبة في التحصيل والقدرة على التعامل مع الآخرين وكسب الأصدقاء.

٣- تنوع الأساليب والمواد والاستراتيجيات ليتناسب كل منها مع كل طفل وفي كل ظرف.

٤- أن يتسم البرنامج بطابع التطبيق في مجالات الحياة العلمية اليومية وعدم التركيز على التحليل فقط.

٥- أن يكون الطفل شريكا في وضع أهداف البرنامج فهذا سيجعله أكثر رغبة في المضي في التعلم وأكثر التزاماً بالأهداف ويكشف للمعلم رغبات واحتياجات ذلك الطفل.

مقدمة:

على مر الأزمان والعصور والإنسان يدرك أن من أبناء جنسه من يواجه سير حياته عن النمط المعتاد، ومن بين أولئك الأفراد من يواجه صعوبة في تعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب. وبطبيعة الحال يلجأ الإنسان إلى الطب والأطباء بحثا عن حل لمثل تلك المشاكل. وسرعان ما اكتشف الأطباء ومع بداية القرن التاسع عشر أن هناك حالات لا تعود أسبابها إلى مشكلة صحية واضحة. فمن بين المحالين إلي الطب أفراد يتمتعون بصحة جيدة ويقدرات حسية سليمة كالسمع والبصر ويمتلكون من الذكاء ما يجعلهم في مستويات العاديين على الأقل، ومع توفر تلك الخصائص إلا أن المشكلة ما زالت قائمة. من هنا بدأ البحث العلمي في هذا المجال الذي يعرف الآن "بصعوبات التعلم" والذي تمتد جذوره إلى عام ١٨٠٠ ميلادي.

وحتى تتضح الصورة أمام القارئ لابد من ذكر مراحل تطور هذا المجال التي يمكن تقسيمها طبقاً للطابع السائد في كل مرحلة إلى أربع مراحل رئيسية.

- مرحلة التأسيس (١٨٠٠ - ١٩٣٠) وتتسم بالبحوث الطبية وخاصة في المخ وعمله والعوامل المؤثرة على أدائه الوظيفي بالتركيز على حالات ضعف أو عدم القدرة على القراءة خاصة. ومن بين الأطباء من صمم برامج تربوية تدريسية لمن يعاني من تلك المشكلة مثل هنشلود الذي أطلق على الحالة "عمى الكلمة".

- مرحلة التحول أو التغيير في الاتجاه (١٩٣٠ - ١٩٦٠) والتي صممت فيها أساليب للتشخيص من أجل التعليم وكذلك وضعت فيها برامج التعليم الخاصة بمثل هؤلاء الأفراد.

- مرحلة النمو السريع والواسع للبرامج المتخصصة (١٩٦٠ - ١٩٨٠) مع بداية هذه المرحلة تم إعطاء المجال اسمه الرسمي "صعوبات التعلم" (في عام ١٩٦٣). في هذه المرحلة كشفت البحوث العلمية التي تهدف إلى اكتشاف طبيعة وأبعاد المشكلة وتصميم البرامج التربوية على أسس علمية لمساندة طلاب المدارس في عملية التعلم ومواجهة "صعوبات التعلم".

- المرحلة المعاصرة (١٩٨٠ - الآن) والتي تتصف بالاتجاهات الحديثة في تربية وتعليم من يواجهون "صعوبات التعلم" في جميع المراحل من المبكرة إلى ما فوق الجامعية. كما اتسع الاهتمام ليتعدى النواحي الأكاديمية إلى النواحي النفسية والوجدانية والاجتماعية للفرد سواء أثناء التعليم أو في مجالات الحياة الأخرى. كما أن التقنية المتطورة قد وظفت في مجالات تربية وتعليم من يعانون من صعوبات التعلم في مجالات الدراسة والعمل. وظهرت في هذه الفترة الاستراتيجيات والأساليب المتخصصة والمجربة عملياً وذات القاعدة العلمية الراسخة.

وعليه أصبح المجال يعرف بمجال صعوبات التعلم والمصطلح يشير إلى تلك الظاهرة التي تظهر على بعض الأفراد رغم تمتعه بذكاء عادي أو فوق عادي ورغم وجود المعلم والكتاب وسلامة العواطف والسلوك (كيرك وكافانت ١٩٨٨).

إن مفهوم صعوبات التعلم يشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بلا ريب بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية ويعتبر استخدام مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم أفضل من التسميات العامة من مثل إصابة المخ أو الخلل

الوظيفي الدماغي البسيط أو التسميات المحددة مثل عسر أو احتباس الكلام (قصور اللغة)، عسر القراءة (العجز عن القراءة) الحبسة الرياضية (العجز عن اجراء العمليات الحسابية البسيطة) العجز عن الكتابة وغيرها من التسميات.

منذ عام ١٩٦٣ حاول عدد كبير من الأفراد تعريف صعوبات التعلم ولكن أحداً لم يضع تعريفا مقبولا للجميع. ويذكر هذا الوضع بالرجال الثلاثة المكفوفين الذين لمسوا أجزاءً مختلفة من الفيل ووصفوا الفيل كحبل، وجدار، وشجرة على التوالي. وكذلك الحال بالنسبة للمهنيين العاملين مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم فهم يميلون إلى تعريف صعوبات التعلم من خلال وجهات نظرهم المهنية الخاصة. ولهذا اقترحت عدة تعريفات من قبل العديد من المهنيين.

في عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفاً لصعوبات التعلم أصبح بعد تنقيحه متضمنا في القانون العام رقم ٩٤ - ١٤٢ عام ١٩٧٥ الذي دعا إلى تربية جميع الأطفال المعوقين.

وينص التعريف على أن مصطلح "الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم" يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسه الكلام. ولا يشتمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية أو حركية، أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي. (كيرك وكالفانت ١٩٨٨).

ومع أن تعريف الحكومة الاتحادية لعام ١٩٦٨ قد لاقى قبولا واستحسانا من قبل الكثيرين إلا أنه لم يسلم من نقد الآخرين، وقد تركزت الانتقادات الأساسية حول:

١- غموض عبارة "الاضطرابات النفسية".

٢- عدم التعرض للنظام العصبي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على النواحي الإدراكية الحركية وبالتالي على المهارات الأكاديمية.

٣- استبعاد الإعاقات الأخرى، إذ يؤمن بعض الخبراء بأن الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية أو المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة (أو إعاقات أخرى) قد تكون لديهم صعوبة في التعلم ولهذا يمكن اعتبارهم متعددي الإعاقة.

ونتيجة لهذه الانتقادات، قدم كثير من المهنيين تعريفات بديلة إلا أنها لم تصل إلى مستوى تعريف الحكومة الاتحادية. وفي السنوات القليلة الماضية، عملت لجنة مشتركة، لستة جمعيات مهنية على إدخال تحسينات على مصطلح صعوبات التعلم. وقد توصلوا أخيراً إلى تعريف جديد رأوا فيه أنه يتجنب الانتقادات الأساسية التي أثيرت حول تعريف الحكومة الاتحادية. وقد عرّفوا صعوبات التعلم على النحو التالي:

يعتبر مصطلح التعلم مصطلحا عاماً يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة،

والاستدلالات أو القدرات الرياضية. وتعتبر هذه الاضطرابات أصلية في الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وإذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة أخرى (مثل إعاقة حسية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي واجتماعي) أو متلازمة مع مؤثرات بيئية (مثل الاختلافات الثقافية، والتعليم غير الملائم، وعوامل نفسية) فإن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لتأثير هذه الإعاقات (هامل وآخرون Hammill et . al. - ١٩٨١).

وفي ختام النقاش حول سبب تقديم هذا التعريف وموافقتهم عليه، اعترفت اللجنة بأن التعريف ليس كاملا، ولكنه يعتبر خطوة لتحسين التعريفات السابقة. ووفقا لما ذهبت إليه اللجنة المشتركة فإن هذا التعريف يمكن تغييره من خلال تقديم تعريف أفضل في المستقبل.

وقد حاولت التعريفات الأخرى المقدمة التفريق بين صعوبات التعلم وبين الظروف الأخرى التي تؤثر في انخفاض التحصيل الأكاديمي. إذ يوجد في أي مدرسة ما بين ١٠-١٢٪ من الأطفال ينخفض تحصيلهم بدرجة كبيرة لسبب أو لآخر.

ويوجد عوامل رئيسية تسهم في انخفاض التحصيل بين أطفال المدرسة حيث تم ذكر نمطين أساسين من العوامل: عوامل خارجية، وعوامل داخلية.

العوامل الخارجية Extrinsic ترجع إلى العوامل البيئية التي تسهم في انخفاض التحصيل وتتضمن العوامل الثقافية والظروف الاجتماعية والاقتصادية ونقص فرص التعليم والتعلم غير الملائم الذي يكبح قدرة الطفل على التعلم. وتتمثل هذه العوامل في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية في عبارة "الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي والتعليم غير الملائم "وفي تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) في عبارة "المؤثرات البيئية".

العوامل الداخلية Intrinsic ترجع إلى ظروف داخل الفرد. وتتضمن هذه الظروف التخلف العقلي، والإعاقات الحسية (الإعاقة السمعية الشديدة أو الإعاقة البصرية) والاضطرابات الانفعالية الشديدة، وصعوبات التعلم. وقد أشير إلى العوامل الداخلية في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية من خلال "الاضطرابات النفسية".

أنواع صعوبات التعلم:

بما أن ميدان الصعوبات الخاصة في تعليم الأطفال يتألف من حالات متنوعة واسعة، فمن المهم توضيح أنواع المشكلات التي يظهرها الأطفال ذو الصعوبات الخاصة بالتعلم. ولقد أكد بعض المهنيين بأن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم. في حين ذهب بعض المهنيين إلى أن الصعوبة في الانتباه الأساس الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار. وقد أشار قسم آخر إلى أن "الاضطرابات النفسية" الأخرى مثل مشكلات الذاكرة، وإدراك الشكل- والخلفية، أو مشكلات الإدراك البصرية أو السمعية هي الأساس أيضا. ولقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية (القرار الحكومي عام ١٩٧٧م) ثلاثة أنواع من المشكلات:

١- مشكلات لغوية (التعبير الشفهي المبني على الاستماع).

٢- مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة).

٣- مشكلات رياضية (إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي).

وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين: (فريدي وآخرون ١٩٨١).

١- صعوبات التعلم النمائية التي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية "بالعمليات النفسية الأساسية".

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة.

أولا: صعوبات التعلم النمائية:-

تشتمل صعوبات التعليم النمائية على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية. فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد، والتسلسل، والذاكرة وغيرها. وحتى سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات. ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية. فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية.

يعرض النصف الواقع إلى اليسار من الشكل رقم (١) صعوبات التعلم النمائية التي وجدت أكثر شيوعا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة، وقد تتم معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية، وفي الشكل (١) تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة والصعوبات الإدراكية - الحركية ضمن الصعوبات الأولية. إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية وقد سميت صعوبات الأولية. وكثيراً ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية.

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية:-

كالمظهر في القسم الأيمن من الشكل رقم (١) فإن صعوبات التعلم الأكاديمية هي المشكلات التي تظهر أصلا من قبل أطفالنا في المدارس. ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على:-

١- الصعوبات الخاصة بالقراءة.

٢- الصعوبات الخاصة بالكتابة.

٣- الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي.

٤- الصعوبات الخاصة بالحساب.

فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك بعد. تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة، أو التهجئة أو التعبير الكتابي.

الشكل رقم (١) أنواع صعوبات التعلم

المحكات المستخدمة في معرفة وتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم:-

لتمييز صعوبات التعلم من حالات الإعاقة الأخرى أو من أشكال التخلف التربوي فمن الضروري وصف أو تحديد الحالات التي تميز هذه الفئات من الأطفال. وتوجد ثلاثة محكات يجب التأكد منها قبل أن نحكم بأن لدى الطفل صعوبات خاصة في التعلم وهذه المحكات هي:-

أولا: محك التباعد أو التباين.

ثانيا: محك الاستبعاد.

ثالثا: محك التربية الخاصة.

أولا: محك التباعد والتباين Discrepancy Criterion

يُظهر الأطفال ذو صعوبات التعلم تباعداً في واحد من المحكين التاليين أو كليهما.

١- تباعداً واضحاً في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه، والتميز، واللغة، والقدرة البصرية الحركية، والذاكرة، وإدراك العلاقات... وغيرها).

٢- تباعداً بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي: ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الاتزان النمائي، في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية المختلفة.

التفاوت في النمو: لقد لوحظ تفاوت النمو في الوظائف النفسية واللغوية عند بعض الأطفال في مستوى ما قبل المدرسة. وفي هذه الحالات كان الطفل ينمو بشكل عادي في بعض الوظائف ويتأخر في وظائف أخرى. فعلى سبيل المثال فإن الطفل الذي ينمو بشكل ملائم في اللغة ولكنه يتأخر في المشي، والتناسق الحركي، والقدرات البصرية - الحركية يكون لديه تباعداً في عملية النمو. (كيرك وآخرون ١٩٨٣).

ثانيا: محك الاستبعاد Exclusion Criteria

لقد وجدت دراسات مسحية متعددة هدفت إلى التعرف على نسبة شيوع التخلف الأكاديمي في المدارس إن ما نسبته ١٠-١٢٪ من طلاب المدارس كان أداؤهم منخفضاً عن عمرهم الزمني في واحد أو في جميع الموضوعات الأكاديمية المتمثلة في القراءة، والتهجئة، والحساب، والكتابة. ومع ذلك يكون الطفل متخلفاً أكاديمياً أو نمائياً ولكنه لا يعتبر ضمن الذين يعانون من صعوبات التعلم. ويجب أن نتذكر بأن تعريفات صعوبات التعلم تستبعد تلك الصعوبات التي يمكن تفسيرها بتخلف عقلي عام، أو إعاقة سمعية أو بصرية، أو اضطراب انفعالي، أو نقص فرص التعلم. إن السبب في استبعاد هذه الحالات قد يكون واضحاً، فالطفل الأصم لا يطور لغته بشكل طبيعي، مع أن قدرته البصرية والعقلية قد تكون عادية. والحقيقة أن هناك تباعداً بين تعلم اللغة وأنواع التحصيل الأخرى يمكن تفسيرها بحالة الصمم. وفي هذه الحالة قد يحتاج الطفل إلى برنامج تربوي للصم بدلا من برنامج لصعوبات التعلم. وكذلك فإن الطفل الذي لم يتطور في اللغة، وفي الإدراك البصري، وفي التكيف الاجتماعي، أو في مهارات العناية بالذات، يحتاج إلى برنامج عام في النمو للأطفال المتخلفين عقليا، ومن جانب آخر فإن الطفل الكفيف الذي لديه عجز في إعطاء معاني لما يحس به (نقص الشعور والإحساس في الأصابع) قد يعتبر متعدد الإعاقة (صعوبة تعلم وكف بصر).

وعند تصنيف الأطفال لأغراض تعليمية يجب أخذ الحيطة والحذر لتجنب التشخيص والتصنيف الخاطئ. وكما ظهر في الشكل (١) فإن هناك حالات عديدة ينتج عنها تخلف تربوي قد تصنف ضمن صعوبات التعلم بشكل خاطئ. تتضمن هذه الحالات:

١- **التخلف العقلي.**

٢- **الإعاقات الحسية.**

٣- **الاضطرابات الانفعالية الشديدة.**

٤- **نقص فرص التعلم.**

◆ **التخلف العقلي** Mental retardation : ينتج عنه عادة انخفاض في تحصيل الطفل في الموضوعات الأكاديمية. فالطفل المتخلف عقلياً يعاني من صعوبة كبيرة في تعلم القراءة والتهجئة، أو إجراء العمليات الحاسبية في مستوى عمره. إن كثيراً من هؤلاء الأطفال لا يبدأون القراءة على سبيل المثال حتى يصلون إلى سن ٧-١٠ سنوات. ومن ثم يبدأون التعلم ولكن بمستوى ينخفض عن تعلم الطفل العادي. ولقد راجع (كيرك وآخرون ١٩٨٣) الدراسات التي تناولت آثار التخلف العقلي على التحصيل الأكاديمي، وقد توصلوا إلى "أنه وفقاً للعمر فإن الأطفال بطيئي التعلم يميلون إلى القراءة في مستوى ينخفض عن عمرهم العقلي".

فإذا كانت نسبة ذكاء الطفل ٥٠-٦٠ أو ٧٠ فإن مستواه العقلي يقع بين ٣-٤ سنوات عندما يكون عمره الزمني ٦ سنوات. وهذا يعني بأن الطفل لن يمتلك المهارات الأساسية للقراءة حتى يبلغ من العمر ٩-١٢ سنة. وبما أن التخلف الأكاديمي هو نتيجة للتخلف العقلي، فإن تربية الطفل يجب أن تكون عامة وعملية وتعدل لتتناسب مع معدل النمو المنخفض. فليس هناك تباعد بين التحصيل والتوقع كما حددته القدرة العقلية، واللغة والعمليات الحسابية عند مثل هذا الطفل.

◆ **الإعاقات الحسية Sensory handicaps**: تؤثر الإعاقات السمعية والبصرية الواضحة أيضاً في

القدرة على التعلم. فالأطفال الصم متخلفون في القراءة بسبب أم الصمم يتدخل في تطور اللغة. ومن غير الممكن أيضا للأطفال المكفوفين أن يتعلموا قراءة المادة المطبوعة، إلا أنهم يستخدمون طريقة برايل في القراءة. ولا يعتبر الأطفال المعوقين حسياً ضمن فئة صعوبات التعلم بسبب أن هناك برامج صُممت خصيصاً للأطفال الصم أو المكفوفين. وكذلك فإن بعض الأطفال المعوقين حسياً قد تكون لديهم صعوبة في التعلم، وسيتم اعتبارهم متعددي الإعاقة.

◆ **الاضطرابات الانفعالية الشديدة** Serious emotional disturbances: يمكن أيضاً أن تؤثر الاضطرابات الانفعالية الشديدة في التحصيل الأكاديمي. ولقد أظهرت الدراسات بأن الأطفال المضطربين انفعالياً بدرجة خطيرة هم في الوقت نفسه متخلفون تربوياً. ومن الضروري إجراء تحليل لأولئك الأطفال لتحديد ما إذا كانت صعوبة التعلم قد أثرت أم لا في عدم التكيف الاجتماعي والانفعالي، وكذلك في الجوانب الأكاديمية.

◆ **نقص فرص التعلم** Lack of Oppounity to learn: يعتبر نقص فرص التعلم سببا آخر في تخلف الأطفال تربوياً. فالطفل الناضج اجتماعياً، ومهنياً، ولغوياً ولكنه متخلف أكاديمياً فإن تخلفه قد يكون ناتجا عن عدم توفر فرص التعلم المقدمة إليه. ومع أن هناك تفاوتا بين قدرته وتحصيله، إلا أن الطفل لا يعتبر ضمن فئة صعوبات التعلم. تخيل طفلا عمره ١٠ سنوات قدم إلى مدينة من منطقة نائية لم يسبق له أن التحق بمدرسة أو أنه التحق بمدرسة ولكن بشكل متقطع. فقد يقع ذكاء هذا الطفل ضمن المتوسط، وقد تكون قدرته السمعية والبصرية عادية، ولكنه غير قادر على القراءة أو التهجئة أو حل المسائل الحسابية. وقد لا يكون لدى الطفل أي صعوبة نمائية. وبالرغم من أن هناك تباينا واضحا بين قدرته وتحصيله وهو ليس متخلفاً عقلياً أو معوقا بدرجة خطيرة فإنه لا يصنف ضمن فئة صعوبات التعلم، إذ لم يتطبق عليه المحك الثالث وهو الحاجة لتربية خاصة. إن مثل هذا الطفل سوف يستفيد من عملية التعليم إذا ما توافرت له الفرصة التعليمية المناسبة، فهو لا يحتاج إلى طرق علاجية خاصة، وإن كل ما يحتاجه برنامجاً عادياً في القراءة.

◆ **الحرمان الاقتصادي والثقافي** Economic and Cultural disadvantages: في بعض الأحيان يؤثر الحرمان الاقتصادي والثقافي سلبا في الدافعية للتعلم. فقد نجد أن بعض الأطفال ليست لديهم الدافعية للتعلم، وذلك بسبب عدم اهتمام البيت بما يحصل مع الطفل في المدرسة. فقد يكون هناك تباعداً بين القدرة والتحصيل، ولكن انخفاض التحصيل قد يكون ناتجا عن الاتجاهات السلبية نحو المدرسة. إن بعض أطفال المناطق الفقيرة والمحرومة اقتصادياً ليست لديهم الدافعية للتعلم بسبب ما يواجهونه من إحباط وعدم تشجيع.

ثالثا: محك التربية الخاصة Special education Criterion

الأطفال ذو صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يحتاجون لطرق خاصة في التعليم تصمم خصيصاً لمعالجة مشاكلهم. وبتعبير آخر، فإن الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة للتعلم - ولهذا كانوا متخلفين تربوياً - فإنهم سوف يتعلمون بالطرق العادية في التعلم والتي تستخدم مع غالبية الأطفال. فالأطفال المتخلفون تربوياً بسبب عدم التحاقهم بالمدرسة أو لأنهم التحقوا بها بشكل متقطع سيتعلمون باستخدام الطرق النمائية المستخدمة مع الأطفال جميعا. ومن جانب آخر، إذا

كان الطفل متخلفاً تربوياً ولديه صعوبة تعلم نمائية، فإن ذلك الطفل يحتاج وذلك من خلال طرق تعليم متميزة لا تستخدم بشكل عام مع الأطفال جميعاً. ومن طرق التربية الخاصة قراءة الشفاه التي تعلم للأطفال المعوقين سمعياً. وتعتبر هذه الطريقة خاصة إذ لا يستخدم مع الأطفال العاديين. ومن الأمثلة الأخرى استخدام طريقة الحس - حركية (كتابة كلمات وجمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة.

إن الحاجة إلى طريقة خاصة بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنع أو تعيق قدرة الطفل على التعلم تعتبر محكاً مهما على الرغم من إهماله غالباً ويعتبر هذا المحك ضرورياً إذ يتوجب على الفاحص بعد القيام بإجراءات التشخيص المناسبة للكشف عن درجة التباعد بين القدرة والتحصيل وكذلك استبعاد كل الظروف التي لا تندرج تحت مسمى صعوبات التعلم أن يحدد برنامجاً علاجياً خاصاً ومناسباً. وإن طرق التدريس الخاصة سوف تناقش بالتفصيل في الفصول التي تبحث في الصعوبات الخاصة بالتعلم في المجالات الأكاديمية والجوانب النمائية.

لقد وضع (كيرك وآخرون، ١٩٨٣) ثلاثة جوانب أساسية لابد أن تؤخذ في عين الاعتبار عند دراسة صعوبات التعلم التي تعتبر عائقاً نفسياً وعصبياً يتدخل في تعلم الكلام، واللغة المكتوبة أو الإدراك، والمعرفة أو السلوك الحركي وهذه الجوانب:

١- ظهور تباين ما بين سلوكيات محددة والتحصيل أو التباعد ما بين القدرة والتحصيل.

٢- عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستدعي توفير إجراءات خاصة.

٣- أن صعوبات التعلم ليست ناتجة بشكل أساسي عن تخلف عقلي شديد أو اعاقات حسية، أو مشكلات انفعالية، أو نقص فرص التعلم.

ويمكن استخدام الوصف السابق كمرشد لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك بتحديد:

١- وجود تباعد واضح بين القدرة الكامنة والتحصيل الدراسي.

٢- التخلف التربوي ليس ناتجاً عن إعاقات أخرى.

٣- الطفل لا يتعلم بالطرق العادية ويحتاج إلى طرق خاصة في التعلم.

صعوبات التعلم مقابل التخلف العقلي:

يعتبر توضيح هذين المفهومين ذا أهمية كبيرة بالنسبة للتربويين فجميع الأطفال هم مؤهلون للتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم. فالطفل المتخلف تربوياً يعتبر مؤهلا لتلقي الخدمات التربوية بغض النظر عن سبب المشكلة.

أما الأطفال الذين يطلق عليهم ذوو صعوبات التعلم فلابد أن تنطبق عليهم ثلاثة محكات:

١- يظهر تفاوتا بين التحصيل الأكاديمي وما هو متوقع منه أو تفاوتا في المجالات النمائية.

٢- التخلف لا يفسر بانخفاض القدرة العقلية، أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعالية.

٣- يحتاج إلى إجراءات تربوية خاصة.

أن كثيراً من المهنيين وواضعي تعريفات صعوبات التعلم التي عرضت سابقاً لا يعتبرون الطفل طفلا لديه صعوبة في التعلم ما لم يكن عنده إعاقة نفسية أو عصبية داخلية للتعلم.

وعلى النقيض من ذلك فإن الأطفال المتخلفين تربوياً قد يكونوا متخلفين عقلياً، أو معوقين حسياً، أو مضطربين انفعالياً، أو تنقصهم فرص التعلم أو ينقصهم التعليم المناسب، أو محرومين ثقافياً واقتصاديا أو تنقصهم الدافعية. ولا يعني هذا بأن الأطفال المتخلفين عقلياً أو المضطربين انفعالياً بدرجة شديدة أو المعوقين حسيا لا تكون لديهم صعوبة في التعلم، فهؤلاء الأطفال يمكن اعتبارهم متعددي الإعاقة ويعالجون وفق ذلك.

ومن المهم التفريق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال المتخلفين تربوياً، وذلك بسبب أن نمط التعلم المطلوب يعتمد على طبيعة الصعوبة. فالطفل ذو صعوبة التعلم يحتاج إلى طرق خاصة في التدريب. تتضمن علاج العجز الأكاديمي والمهارات النمائية الأساسية أو الصعوبات النمائية في البرنامج نفسه. أما الطفل المتخلف تربويا بسبب التخلف العقلي والصمم وكف البصر، أو الاضطراب الانفعالي أو نقص فرص التعلم وغيرها سوف يحتاج إلى نوع مختلف من البرامج التعليمية.

العوامل المساهمة في صعوبات التعلم:-

ارتبط مفهوم صعوبات التعلم تاريخياً بشكل أساسي مع إصابات الدماغ لدى الكبار الذي ينتج عنه عجز في اللغة أو القراءة. وقد تم تعميم إصابات الدماغ لدى الكبار على الأطفال فقد افترض بأن شيئاً ما قد أثر في الدماغ الذي أثر بدوره في السلوك. وبما أن عمليات التفكير، والإدراك وغيرها من العمليات المعرفية تصدر عن الدماغ فإننا لن نكون قادرين على القراءة، والكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية دون الدماغ.

وتعتمد الوقاية من صعوبات التعلم على إجابات علمية وافية لمعرفة أسباب العجز الوظيفي الدماغي. وقد قام العلماء بإجراء الدراسات والبحوث للتعرف على أسباب العجز الوظيفي الدماغي في (١) التلف الدماغي المكتسب (٢) والعجز الوظيفي الدماغي الناتج عن عوامل جانبية (٣) والشذوذ البيولوجي الكيميائي (٤) ونقص التغذية المناسبة أو عوامل بيئية أخرى تؤثر في النمو الطبيعي للدماغ.

التلف الدماغي المكتسب:

لقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم يعود إلى تلف الدماغ أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل وخلال أو بعد الولادة.

وتتضمن أسباب ما قبل الولادة (Prental causes) إضافة إلى العوامل الجينية، نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيب الأم وبالتالي تؤثر على الجنين. فالحصبة الألمانية على سبيل المثال التي تصيب الأم خلال الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل قد تسبب أيا من أنواع الشذوذ المختلفة. وقد يحدث النمو غير السوي للنظام العصبي لأسباب كثيرة منها استخدام الكحول والمخدرات خلال مرحلة الحمل.

وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً. ويتضمن ذلك نقص الاكسجين، وإصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية والولادة المبكرة.

وتتضمن أسباب ما بعد الولادة الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ وأمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ، والتهاب السحايا والحصبة الألمانية والحمى القرمزية التي يمكن أن تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي لأسباب كثيرة منها استخدام الكحول والمخدرات خلال مرحلة الحمل.

وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً. ويتضمن ذلك نقص الاكسجين، وإصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية والولادة المبكرة.

وتتضمن أسباب ما بعد الولادة الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ وأمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ، والتهاب السحايا والحصبة الألمانية والحمى القرمزية التي يمكن أن تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي (مارتن ١٩٨٠).

عوامل جينية:

اهتمت عدة دراسات بالتعرف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة، والكتابة واللغة. فقد اجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عدداً كبيراً من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة. وقد تم إجراء دراسة شاملة لعدد من الأسر عددهم ٢٧٦ فرداً لديهم صعوبات في القراءة (dyslexia) وكذلك أسرهم في السويد ووجد بأن نسبة شيوع صعوبات القراءة، والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلاً كافياً على أن هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة.

كما تم إجراء دراسة على ١٢ زوجاً من التوائم المتطابقة الذين لم يتعلم أحد منهم القراءة، وقد قابل الباحث هذه المجموعة من التوائم المتطابقة بمجموعة مكونة من ٣٣ زوجاً من التوائم غير المتطابقة حيث يكون واحد من كل زوج على الأقل لا يتقن القراءة. وقد أشارت النتائج إلى أن (٣/١) التوائم غير المتطابقة أكدت بأن كلا الطفلين لديهم صعوبة في القراءة (دسكلسيا) عند مقارنتهم بجميع التوائم المتطابقة. وقد ذكر الباحث بأن هذا الدليل يدعم الافتراض بأن صعوبات القراءة والتهجئة والكتابة هي صعوبات موروثة (هيرمان ١٩٥٩).

ولقد أجرى كل من (وديفريز وديكر ١٩٨٠) دراسة أسرية شاملة على صعوبات القراءة في جامعة كولورادو الأمريكية حيث قاما بتطبيق بطارية من اختيارات القراءة والاختيارات السيكومترية - القياس السيكولوجي - على ١٢٥ طفلا ممن يعانون من صعوبات في القراءة، وكذلك على والديهم وأخواتهم، وعلى عينة ضابطة تتألف من ١٢٥ أسرة. وقد حصل الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة على درجات منخفضة بدرجة دالة عن الأطفال في المجموعة الضابطة ليس فقط على اختيارات القراءة ولكن أيضاً على اختبارين من اختبارات القدرة المعرفية (الاستدلال المكاني، سرعة المعالجة الرمزية). وقد استنتج ديفريز وديكر بأن البيانات توضح وتبرهن بشكل حاسم الطبيعة الأسرية لصعوبة القراءة. فالحقيقة التي تشير إلى أن هناك دليلاً على وراثة صعوبات التعلم لا يعني بأن هؤلاء الأطفال لا يمكنهم الانتفاع والاستفادة من التعليم. ولكنه يعني بأن هناك صعوبة أكبر لدى هؤلاء الأطفال للتعلم باستخدام طرق التدريس العادية التي يتم استخدامها عادة مع الأطفال الذين لا يتصفون بمثل هذا الاستعداد أو القابلية الوراثية. وبكلمات أخرى فإن هناك حاجة إلى تخطيط أكثر في التدريس وإلى تدريس أكثر تنظيماً وجهوداً أكبر من جانب الطفل لتعويض الصعوبات الموروثة.

العوامل الكيميائية الحيوية:

لا يعاني كثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات معروفة في النواحي العصبية أو أي خلل جيني أو حرمان بيئي. وقد تم افتراض أن بعض صعوبات التعلم قد تنتج عن خلل أو عدم توازن غير معروف في النواحي الكيميائية الحيوية.

وقد قاد هذا الافتراض إلى استخدام المعالجة بالأدوية مع الأطفال ذوي الحركة والنشاط الزائد. وقد تم في الفصل الخاص بالانتباه مناقشة المعالجة باستخدام الأدوية والروجيم والفيتامينات.

وتعتبر دراسة العلاقة ما بين صعوبات التعلم واستخدام الأدوية، والروجيم، والفيتامينات في مراحلها الأولية. وقبل الوصول إلى استنتاجات نهائية في هذا المجال يجب القيام بدراسات علمية لتحديد أهمية وخطورة مثل هذه النظريات وطرق معالجتها (كورنتسكي ١٩٧٥).

الحرمان البيئي والتغذية:

هناك العديد من الدراسات التي أجريت للتعرف على تأثير المثيرات البيئية غير الملائمة أو الكافية وكذلك على سوء التغذية الشديد في المراحل العمرية المبكرة. ويعتقد العديد من المختصين أن سوء التغذية أو ضعف الإحساس المبكر والمثيرات النفسية تؤثر على الطفل بطريقة تجعل من الصعوبة عليه أن يتعلم بطريقة مناسبة.

وقد استنتج (مارتن ١٩٨٠) بعد قيامه بمراجعة الأبحاث وإجراء دراسات متعلقة بعوامل البيئة والتغذية ما يلي:-

"من الواضح أن الأطفال الذين يعانون من سوء تغذية شديدة لفترة كافية من حياتهم في سن مبكرة فإنهم يعانون من إعاقات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية وبذلك فهم غير قادرين على الاستفادة من الخبرات المعرفية المتوفرة لغيرهم بشكل عام، ولطبقتهم الاجتماعية والاقتصادية بشكل خاص".

كما استنتج بعد قيامه بتلخيص الدراسات في موضوع سوء التغذية بأن سوء التغذية خاصة في السنة الأولى من الحياة يسبب إعاقة النمو الجسمي وخاصة نمو الجهاز العصبي المركزي.

علاقة الأسباب بالتربية:

بشكل عام، وبغض النظر عن وجود دليل على الإصابة بتلف الدماغ، أو نقص في نمو الدماغ، أو عجز جيني، أو حرمان بيئي وغذائي مبكر، أو خلل في العمليات الأيضية فإن مهمة المدرس تبقى كما هي تقريباً، فمن واجبه معالجة العجز السلوكي. وعلى المدرسين أن يعرفوا أنه على الرغم من أن العوامل الكيميائية الحيوية (العجز المخي الوظيفي) قد تعيق القدرة على التعلم فإن جزءاً من الصعوبة قد يعود إلى النقص في التدريب وعدم القدرة المدرسية في تعديل التعلم بما يتناسب مع حاجات الطفل المتميزة.

وخلال مراحل النمو المختلفة فإن الطفل الذي يعاني من عجز بيولجي يجد أنه من الصعوبة عليه تأدية وظائف محددة، ثم أنه يميل إلى تجنب الأنشطة في تلك الجوانب الوظيفية. فالطفل الذي يعاني من عجز وظيفي دماغي قد يجد أنه من غير السهل أن يتكلم، وبناء عليه فإنه يتجنب الكلام. وقد يجد من الصعب عليه أداء بعض الأفعال الحركية، ولهذا فإنه يتجنب إكمال المهمات

الروتينية. ويسهم الأهل في معالجة تلك الصعوبة لدى أطفالهم من خلال المديح وتكليفهم بالقيام بأنشطة يسهل أداؤها بنجاح وتجنب الطلب منهم أداء مهمات يصعب عليهم أداؤها. ويستطيع المدرسون أيضا المساهمة في هذا السياق من خلال السماح للأطفال بالقيام بالأنشطة المتعلقة باهتماماتهم ورغباتهم وتجنب الأنشطة غير اليسيرة عليهم. فإذا كان الطفل قادراً على القراءة ولكنه غير قادر على إجراء العمليات الحسابية فإنه يتجنب المهمات الحسابية وعندما ينمو الطفل دون تدريب معين فإن استخدام الوظائف التي يعاني من عجز منها قد لا تتطور. وكنتيجة لنقص التدريب يزداد العجز في السلوك لدى الطفل. وفي مراحل لاحقة يظهر الطفل تباينا واسعا بين قدرته وتحصيله، وعندما يتم تقديم العلاج للطفل في الجانب السلوكي القاصر فإن الهدف يتركز حول بناء المهارات التي لم يتم تعلمها مسبقاً. وتفترض فلسفة المعالجة بأن نواحي العجز ناتجة جزئياً عن أسباب سلوكية يمكن التقليل منها من خلال استخدام طرق التدريس المناسبة.

خلاصة القول: تعود العوامل المساهمة في صعوبات التعلم إلى العوامل التي ارتبطت وبشكل متكرر من خلال الأبحاث والدراسات بتلك الصعوبات. فإذا وجد بأن ضعف الانتباه على سبيل المثال يصاحب ضعف القراءة بشكل متكرر فإنه يمكن اعتباره عاملاً مساهماً في صعوبة القراءة، وإذا وجد بأن اضطراب التوجه المكاني قد تم تشخيصه عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في العمليات الحسابية فإنه يمكن اعتباره عاملاً مساهماً في صعوبات الحساب. وإذا ارتبط فهم اللغة بضعف التحسن في القراءة، والتهجئة أو الحساب، فإن فهم اللغة يعتبر عاملاً مساهما في تلك الصعوبات.

وبناء عليه فإن العوامل المساهمة في صعوبات التعلم تظهر في عدم القدرة الجسمية النمائية التي تحدث غالبا عند الأطفال الذين يعانون من الصعوبات في التعلم أكثر من الأطفال العاديين. وترجع تسمية العوامل المساهمة في بعض الأحوال إلى عوامل ارتباطية وتكون في معظم الأحيان قابلة للتحسن من خلال التدريب بينما نجد أن الأسباب الأساسية تعتبر أقل قابلية للعلاج. وبهذا المعنى يختلف العامل المساهم عن السبب في أن وجوده لا يعني بالضرورة وجود صعوبة تعليمية مترتبة عليه.

وتعتبر كل من عوامل ضعف البصر، وضعف السمع، واضطراب التوجه المكاني، واضطراب الجانبية.. إلخ عوامل جسمية تؤثر في عملية التعلم ولكنها ليست بالضرورة سببا في صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال قد يكون لدى أحد الأطفال صعوبات واضحة في توازن عضلة عين واحدة مما يؤثر على إدراك الكلمات عندما يستخدم الطفل كلتا عينيه في القراءة، وفي هذه الحالة قد يصبح متخلفاً بدرجة واضحة فيها. وقد يكون لدى طفل آخر العجز نفسه ولكنه يلجأ إلى إغماض عينيه ويتعلم القراءة بدرجة جيدة بعينيه الأخرى فقط.

وقد تعتبر صعوبة توليف الأصوات عاملا مساهما يمكن أن يسهم في ضعف القراءة عند استخدام الطريقة الصوتية إذ يتطلب استخدام الطريقة الصوتية القدرة على معرفة الكلمات وذلك عن طريق دمج سلسلة من الأصوات في الكلمة الواحدة. ويجب أن لا يعتبر ضعف توليف الأصوات سببا في ضعف القراءة إذا أن الأطفال الصم يتعلمون القراءة وهم لا يمتلكون القدرة السمعية لتوليف الأصوات ومع ذلك يمكن اعتباره عاملاً مساهماً خاصة حين يتعلم الطفل استخدام الطريقة الصوتية.

إن البحث عن العوامل المساهمة أو المرتبطة بصعوبات التعلم هو بحث عن العوامل ذات العلاقة سواء أكانت جسمية أم نفسية.

كيف تكتشف صعوبات التعلم:

إن مشكلة "صعوبات التعلم" لا تقتصر على الشخص الذي يعاني منها مباشرة بل يمتد أثرها إلى الأسرة والمعلمين وكل من يهمه شأن ذلك الفرد. فبالرغم من أن الفرد هو الذي يواجه المشكلة مباشرة وتؤثر على حالته النفسية وعلى وضعه الاجتماعي إلا أن أولياء الأمور يعيشون في ألم وقلق وحيرة وخاصة في البلدان التي لا تقدم فيها الخدمات المتطورة لمثل هؤلاء الأبناء. أما المعلمون فينقسمون إلى أقسام، فمنهم المعلم الواعي والحريص على مصلحة طلابه وهذا هو الآخر يعيش في حيرة من أمره فهو يعرف أن قصور تحصيل التلميذ لا يعود إلى إهماله وإهمال أسرته وأنه رغم كل الجهود التي تبذل يظل الحال دون تحسن وهناك المعلم الذي، وبكل بساطة، يعزو الأمر إلى الإهمال وكفى فيرتاح باله ويخرج من حيرته.

ومن حيث تدرج "صعوبات التعلم" فإنها تتدرج من حالات بسيطة إلى حالات شديدة. فبينما نجد أن بعض الأطفال يجد صعوبة في القراءة وما يتعلق بها من مهارات ولكنه لا يعاني بنفس الدرجة في الحساب والرياضيات فإننا نجد أن البعض الآخر يعاني من "صعوبات التعلم" في جميع المواد وربما أيضا في المهارات الاجتماعية وهذه الحالة تعتبر شديدة كما أن بعض الصعوبات تتصف بالشدة ولو لم تكن شاملة.

والحقيقة أنه ليس من الصعب على أولياء الأمور والمدرسة (المعلمين) أن يلاحظوا خللاً في سير الطفل في الدراسة ولكن ليس من السهولة بمكان تحديد ماهية وأبعاد المشكلة. وهنا يأتي دور ما يعرف في التربية الخاصة بالتشخيص، أي محاولة معرفة مصدر وطبيعة وحجم المشكلة التي جعلت الطفل لا يسير في تعلمه كالمتوقع. فالتشخيص إذاً عملية دقيقة يقوم بها مختص مدرب يعرف ما يشاهده من مظاهر للمشكلة وكيف يفسر تلك المظاهر ويفرق بين صعوبات التعلم وغيرها من المشاكل الأخرى التي قد تعيق سير الدراسة لدى التلاميذ ويعرف متى يحيل الطفل إلى أخصائيين آخرين إذا لزم الأمر. فالأصل في التشخيص المتكامل أنه عمل فريق متنوع التخصصات.

ولا ننسى هنا أن الغرض الأساسي من التشخيص هو وضع برامج تربوية على أسس علمية صحيحة تستفيد من نقاط القوة لدى الطفل في محاولة تلبية احتياجاته عن طريق توظيف الأساليب والاستراتيجيات التدريسية والتعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجاته غير الأكاديمية كالنفسية والوجدانية. ويجب أن يشتمل التشخيص، ولا تقتصر على دراسة دقيقة ومتمعنة لأعمال الطفل المدرسية والمنزلية والأعمال التي يقدمها له من يقوم بالتشخيص وكذلك على المقابلة الشخصية ومناقشة التلميذ حول أعماله لمعرفة أنماط الأخطاء وأنواعها وكمياتها وأسبابها فمع أن بعض الأخطاء يبدو معروف السبب بمجرد رؤيته والتأمل فيه إلا أن التحدث مع الطفل قد يظهر ما يفاجئ المشخص أو المعلم أو أولي الأمر وهذا يدل على ما يدور في فكر الطفل أثناء الحل مثلاً مما يساعد على تخطيط استراتيجيات التدريس.

كما أن المقاييس والمعايير المصممة على المنهاج الذي يدرسه التلميذ مفيدة جداً في معرفة طبية سير التلميذ على ذلك المنهاج ومواطن الصعوبات وأنواعها مما يسهل أثناء وضع الخطط التدريسية معرفة ماذا وكيف يعلم الطفل؟

أدوات قياس وتشخيص صعوبات التعلم:

يتم قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصه بعدد من الأدوات ذات العلاقة وتصنيف تلك الأدوات إلى:

١- الأدوات الخاصة بالمقابلة ودراسة تاريخ الحالة.

٢- الأدوات الخاصة بالملاحظة الإكلينيكية.

٣- الأدوات الخاصة بالاختبارات المسحية السريعة.

٤- الأدوات الخاصة بالاختبارات المقننة.

وفيما يلي وصف لتلك الأدوات.

طريقة دراسة الحالة:

تعتبر هذه الطريقة من الطرق الشائعة في التعرف على مظاهر صعوبات التعلم، وتزود هذه الطريقة الأخصائي بمعلومات جديدة وخاصة فيما يتعلق بمراحل العمر والميلاد ومظاهر النمو، وتصنف الأسئلة المتعلقة بدراسة الحالة إلى:

١- الأسئلة المتعلقة بخلفية الطفل العامة وحالته الصحية.

٢- الأسئلة المتعلقة بنمو الطفل الجسمي.

٣- الأسئلة المتعلقة بالنشاطات الحالية للطفل.

٤- الأسئلة المتعلقة بالنمو التربوي للطفل.

٥- الأسئلة المتعلقة بالنمو الاجتماعي والتشخيص.

الملاحظات الإكلينيكية:

تستخدم للتعرف على المشكلات اللغوية والمشكلات التكيفية الاجتماعية والمشكلات المتعلقة بالتآزر البصري الحركي أو التوافق الحركي والمشكلات المتعلقة بالمهارات الرئيسية لحالات صعوبات التعلم والتي يتم التعرف عليها بالملاحظات الإكلينيكية أو التقديرات المتدرجة وهي:

١- مظاهر الإدراك السمعي والتي تتضمن القدرة على اتباع التعليمات اللفظية والقدرة على استيعاب النقاش الصفي والتذكر السمعي وفهم المعنى.

٢- مظاهر اللغة المنطوقة والتي تتضمن القدرة على التعبير الصحيح والتذكر وربط الخبرات.

٣- مظاهر التعرف على ما يحيط بالطفل وتتضمن قدرة الطفل على الاستفادة من الظروف البيئية ومعرفة ما يحيط به والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء.

٤- مظاهر الخصائص السلوكية وتتضمن مدى قدرة الطفل على التعاون والانتباه والإدراك والتميز والتعامل مع المواقف الجديدة والتوافق الاجتماعي وتحمل المسئولية وإنجاز المهمات.

٥- مظاهر النمو الحركي وتتضمن مدى قدرة الطفل على التآزر الحركي العام والتوازن الحركي العام والقدرة بالتعامل مع الأشياء المحيطة بالفرد حركيا.

الاختبارات المسحية السريعة:

تسمى هذه الاختبارات بالاختبارات المسحية السريعة وذلك لأنها تهدف إلى التعرف السريع على مشكلات الطفل المتعلقة بالعجز عن التعلم. وهذه الاختبارات هي:

١- اختبار التمييز القرائي ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على قدرة الطفل على التمييز بين بعض المفردات المنتقاة من كتب الصف الثالث والرابع الابتدائي وتتضمن عملية التمييز تلك كيفية استجابة الطفل للطرائق المختلفة في تعلم القراءة وبخاصة العمليات الأساسية الأربعة.

٢- اختبار القراءة المسحي والذي يتم بواسطته التعرف على مهارات القراءة ومستوياتها وأنواع الأخطاء القرائية وطرائق مواجهة الطفل لها.

٣- اختبار القدرة العددية ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مدى قدرة الطفل في التعامل مع الأرقام وبخاصة العمليات الأساسية الأربعة.

الاختبارات المتقنة

اختبارات القدرة العقلية:

يهدف استخدام اختبارات القدرة العقلية العامة مثل مقياس وكسلر إلى تحديد مدى الكفاية العقلية للطفل. فإذا كانت نسبة ذكاء الطفل تتراوح ما بين ٨٥-١١٥ وأظهر قصوراً واضحاً في التحصيل الأكاديمي فإن ذلك يعتبر مؤشراً أولياً لوجود حالة من صعوبات التعلم.

اختبارات القدرة الخاصة

يهدف استخدام اختبار القدرات الخاصة المقننة مثل مقياس القراءة المقننة أو مقاييس المهارات الحركية أو اللغوية إلى التعرف على جوانب الأطفال وقدراتهم.

اختبارات التكيف الاجتماعي:

يهدف استخدام اختبارات التكيف الاجتماعي إلى التعرف على مظاهر النمو والتكيف الاجتماعي وذلك للكشف عن المظاهر السلبية في تكيفه الاجتماعي. ومن الأمثلة على ذلك تلك الاختبارات اختبار فايلند للتخلف العقلي والخاص بالسلوك التكيفي.

اختبار الينوى للقدرات السيكولغوية:

يعتبر اختبار الينوى للقدرات السيكولغوية من الاختبارات المعروفة في ميدان العجز عن التعلم إذ يستخدم هذا الاختبار في قياس المظاهر المختلفة للعجز عن التعلم وتشخيصه ويصلح للفئات العمرية من ٢-١٠ سنوات ويتكون من ١٢ اختباراً فرعياً تغطي طرائق الاتصال ومستوياتها والعمليات النفسية العقلية.

طرائق حساب التباين بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والحالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

١- طريقة العمر العقلي الصفي:

تعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق في حساب مدى التباين بين قدرة الطفل المتوقعة على

القراءة وبين قدرته الحالية على القراءة، وتستخدم هذه الطريقة العمر العقلي الحالي للطفل مطروحاً منه ٥ سنوات عقلية، وعلى ضوء ذلك تصاغ المعادلة بالطريقة التالية:

صف القراءة المتوقع في العمر العقلي - ٥

ويمكن توضيح ذلك بالمثال التالي:

إذا كان العمر الزمني ١٠ سنوات ونسبة الذكاء ١٢٠ باستخدام المعادلة السابقة يصبح صف القراءة المتوقع هو صف السابع (١٢-٥)، فإذا قرأ سن في مستوى الصف الرابع الأساسي فقط فإن ذلك يعني أن مدى التباين في القراءة هو ٣ سنوات.

طريقة عدد السنوات التي أمضاها الطفل في المدرسة:

هذه الطريقة تغطي عدد السنوات التي أمضاها الطفل في المدرسة في حساب مدى التباين في القراءة التي أغفلتها طريقة العمر العقلي الصفي السابقة، وفي هذه الطريقة يحسب صف القراءة المتوقع بالمعادلة الآتية:

عدد السنوات التي أمضاها الطفل في المدرسة x نسبة الذكاء + ١/١٠٠ والمثال التالي يوضح كيفية حساب صف القراءة المتوقع، فإذا كان عمر سن ١٢ سنة وهو الآن في الصف الخامس الأساسي ونسبة ذكائه ١٢٠ فإن صف القراءة المتوقع منه: ٤,٥ x ١٢٠/ ١٠٠ +١=٦,٤.

ويعني ذلك أن صف القراءة المتوقع من س هو الصف السادس الأساسي، فإذا كان س يقرأ في مستوى الصف الرابع الأساسي فإن ذلك يعني أن مدى التباين هو ٢,٤ سنة.

طريقة نسبة التعلم:

وفي هذه الطريقة تؤخذ في الحسبان ثلاث متغيرات هي: العمر العقلي والعمر الزمني والعمر الصفي، ويحسب عمر القراءة المتوقع بالطريقة الآتية:

عمر القراءة المتوقع= (العمر العقلي + العمر الزمني = العمر الصفي)/ ١٠٠ أما نسبة التعلم فتحسب على أساس النسبة ما بين مستوى التحصيل الأكاديمي الحالي (العمر الصفي) ومستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع مضافاً إليه ٥,٢ سنة وذلك باستخدام المعادلة التالية:

مستوى التحصيل الأكاديمي الحالي x ١٠٠

مستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع

إذا كانت نسبة التعلم أقل من ٨٩ فإن ذلك يعتبر مؤشراً أولياً على وجود حالة من حالات العجز عن التعلم، والمثال التالي يوضح ذلك فإذا كان عمر س ١٠ سنوات وهو في الصف الخامس الأساسي ودرجة ذكائه ١٢٠ ودرجة تحصيله الأكاديمي ٤ والتي تعني عمره التحصيلي ٩,٢ (٤,٢+٥) فإن نسبة التعلم هي: ٩,٢/١٠,٩=٨,٤ وقد حسب مستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع منه بالمعادلة الآتية: (١٢+١+١٠,٧)/٣ =١٠,٩.

البرامج التربوية لحالات العجز عن التعلم:

يستخدم مصطلح التدريس العلاجي للدلالة على نوعية البرامج التربوية لحالات العجز عن

التعلم، وقد تكون واحدة من المهمات الرئيسية لمدرسي الأطفال العاجزين عن التعلم وهي:

١- قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصه.

٢- تخطيط البرامج التربوية (صياغة الأهداف وتنفيذها).

٣- تطبيق البرنامج التربوي.

٤- تقويم البرنامج التربوي.

٥- تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج التقويم.

يستطيع مدرسي الأطفال ذوي صعوبات التعلم التحكم بعدد من العوامل التي تساهم في إنجاح البرنامج التربوي ومن هذه العوامل التحكم بالوضع الفيزيائي لحجرة الدراسة والوقت الذي يستغرقه البرنامج التعليمي وتحديد المهمات المطلوبة من الطفل وتحديد العلاقة الشخصية اللازمة بين كل من المدرس والطفل.

أما فيما يتعلق بأسلوب تدريس الأطفال ذوي مظاهر العجز عن التعلم فتقترح ليرنر استخدام أسلوب تحليل المهمات كأسلوب رئيس في التدريس العلاجي للأطفال العاجزين عن التعلم، إذ تحلل المهمة التعليمية إلى عدد من الخطوات الفرعية وهي:

١- تحديد طرق الاتصال الإدراكية لاستقبال المهمة التعليمية والتعبير عنها وهل هذه الطرائق سمعية أم بصرية أم حسية.

٢- تحديد النظام الحسي الإدراكي اللازم للتعبير عن المهمة التعليمية وهل تحتاج هذه المهمة إلى حصة واحدة أو أكثر للتعبير عن تلك المهمة.

٣- تحديد طبيعة المهمة التعليمية هل هي لفظية أم غير لفظية.

٤- تحديد طبيعة المهمة التعليمية الاجتماعية.

٥- تحديد طبيعة العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن المهمة التعليمية.

وعلى ضوء ذلك يقترح كوفمان ١٩٧٨ ثلاثة أنواع من البرامج التربوية في التدريب العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:

١- برنامج التدريب لعدد من الحواس ويعتمد هذا البرنامج على تدريب حواس الطفل وربطها معا.

٢- برنامج التدريب على العمليات النفسية الأساسية مثل القراءة أو الكتابة أو التوازن ويعتمد هذا البرنامج على تعليم المهارات البصرية الحركية وتعليم المهارات البصرية الحركية وتعليم المهارات الحسية الحركية.

٣- برنامج التدريب للأطفال ذوي النشاط الزائد ويعتمد هذا البرنامج على تخفيض عدد المثيرات الخارجية للأطفال ذوي النشاط الزائد وتوفير الفرصة أمامهم لتوجيه هذا النشاط.

٤- برنامج التدريب المعرفي، ويعتمد هذا البرنامج على تقديم نماذج تعليمية حسية للطفل الذي يعاني من مظاهر صعوبات التعلم.

توظيف طرائق تعديل السلوك في البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:

يمكن توظيف طرائق تعديل السلوك بشكل فعال مع الأطفال الذين يعانون من مظاهر من مظاهر العجز عن التعلم فقد أشار كوفمان وكاردن ١٩٧٨ إلى فاعلية أساليب التعزيز الإيجابية أو السلبية أو العقاب مع الأطفال ذوي النشاط الزائد، كما تفيد أساليب تعديل السلوك الممثلة في التقليد وتشكيل السلوك إلى حد كبير مع الأطفال الذين يعانون من مظاهر صعوبات التعلم وخاصة في البرامج الفردية التي تعتمد على تقديم التعليمات الواضحة للطفل ومن ثم القيام بها أمامه.

ومن التشخيص ننتقل إلى ما تم التشخيص من أجله وهو تدريس وتعليم أولئك الأطفال. لقد اتسعت مفاهيم التعليم وتخطت التدريب على القراءة والكتابة والحساب إلى الهدف من التعليم أساساً وهو تكوين شخصية قادرة على مواجهة الحياة بعد البلوغ والتفاعل بنجاح مع متطلباتها والتي تكون في الغالب قاسية على من لديه "صعوبات التعلم" كما أن تدريس الطفل القراءة والرياضيات أصبح يهدف إلى تعليمه كيف يتعلم لإكسابه الاستقلالية في التعلم وذلك بتدريبه على استراتيجيات التعلم العلمية الناجحة سواء منها العام أو الخاص. وهنا لا بد من الحديث عن أساليب تقديم الخدمات التربوية لهؤلاء الأطفال والبرامج وطرق التدريس واستراتيجيات التعلم. فيما يخص أساليب الخدمة هناك أساليب وأنظمة مختلفة وأكثرها انتشاراً نظام الخدمات المنبثقة عن غرفة المصادر. فنجد في أمريكا مثلا ما يقارب ٦٠٪ من الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعلم يتلقون تعليمهم في المواد التي تحتاج إلى معلم تربية خاصة في غرفة المصادر وحسب جداول معينة. في حين أن بعض الأطفال المعينين (٢٠٪ تقريبا) يتلقون تعليمهم في الفصول العادية طوال اليوم ويقوم معلم التربية الخاصة بتقديم المشورة لمعلم الفصل في كيفية تدريس هؤلاء والتعامل معهم. هذا بالاضافة إلى أن هناك حالات يستدعى تدريسها وضعها في فصل خاص (٢٠٪) حتى تتحسن إلى المستوى الذي يمكنها فيه تلقي الدرس في غرفة المصادر ثم الفصل العادي وتجدر الإشارة هنا إلى أن الهدف دائما هو تعليم الطفل مع زملائه في الفصول العادية ولكنه يخدم بالأساليب الأخرى تمهيداً لتعليمه مع بقية زملائه. وقد أثبتت البحوث العلمية جدوى تعليم هؤلاء الأطفال في الأوضاع الطبيعية كالفصل العادي لهؤلاء الأطفال فحسب بل حتى ولزملائهم، خلاف الاعتقادات السائدة. وكل ما يحتاجه الأمر هو التوجهات الإيجابية نحو هؤلاء الأطفال من قبل العاملين بالمدرسة ومعلمين مختصين في تربية وتعليم مثل هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى فتح الفرصة أمام الطلاب للتآلف والتزامل. كما أن فائدة هذا الأسلوب ظهرت في الحياة العلمية للبالغين منهم بعد مراحل الدراسة.

فالهدف هو بناء مجتمع من أفراد يظهرون الاحترام والتقدير لبعضهم البعض رغم الفروق بينهم وأن هذه الفروق ليست إلا مظهراً طبيعياً من مظاهر الحياة.

أما البرامج فإن التربية الخاصة تقوم أساساً على الخطط التربوية الفردية والتي لا يقصد منها تدريس الطفل بمفرده ولو أن هذا قد يلزم في بعض الأحيان ولكن يقصد منها أخذ احتياجات كل فرد بعين الاعتبار ولو درس الأطفال على شكل مجموعات صغيرة (٣-٥) مثلا. فالخطة الفردية مبنية على نتائج التشخيص وتسير وفق أهداف دقيقة متناسقة تؤدي في النهاية إلى هدف عام مقتضاه رفع مستوى التعلم لدى الطفل هي نقطة الارتكاز التي تدور حولها جميع الإجراءات الأخرى. وثانيها شمولية البرنامج لمهارات متنوعة ومختلفة يدرسها الطفل ويدرب عليها ليكتسب

الثقة في النفس والمثابرة. والمبادرة في التعلم والرغبة في التحصيل والقدرة على التعامل مع الآخرين وكسب الأصدقاء. ثالثها: تنوع الأساليب والمواد والاستراتيجيات ليتناسب كل منها مع كل طفل وفي كل ظرف. رابعها: أن يتسم البرنامج بطابع التطبيق في مجالات الحياة العلمية اليومية وعدم التركيز على التحرير فقط، أي عندما يدرس الطفل موضوع الجمع مثلا فعلى البرنامج إيضاح أهمية معرفة تلك المهارة في حياة الطفل اليومية حتى يكون للتعلم معنى وللمثابرة ثمرة. خامسها: أن يكون الطفل شريكاً في وضع أهداف البرنامج فهذا سيجعله أكثر رغبة في المضي في التعلم وأكثر التزاماً بالأهداف ويكشف للمعلم رغبات واحتياجات ذلك الطفل.

ومن البرامج التي يمكن أن تفيد في حالات صعوبات التعلم لدى الأطفال تربوياً واجتماعيا ونفسيا ما يلي:-

البرنامج الأول القبول الاجتماعي:

التعريف: القدرة على مجاراة الأقارب والتفاعل معهم.

توضيح: يتفاعل التلميذ مع زملائه بطريقة مقبولة ويتم قبوله في المواقف الجماعية والمواقف الفردية.

المبرر التربوي: حتى يصبحوا مقبولين اجتماعياً، يجب تعليم الأطفال ضبط الذات، والتعاون، والسلوك المناسب. ويجب على المدرسة أن تتعاون مع البيت في التعليم المباشر وغير المباشر لتلك العادات الشخصية والمهارات ذات العلاقة بالسلوك الاجتماعي (الخطيب والحديدي ١٩٩٤).

النشاطات المقترحة للبرنامج:

١- قبول الذات:

أ- مستخدما عدة صور للطفل، دعه يتحدث عن عمره في كل صورة ودعه يعبر عن مشاعره نحو نفسه في تلك لفترة. استخدم صوراً للطفل وهو يمارس نشاطات مختلفة بهدف استكشاف وتطوير تبصر التلميذ لسلوكه. ناقش مع الطفل مكانته في العائلة، ومصادر القوة الشخصية، واهتماماته وميوله ومواطن ضعفه.

ب- طور كتاباً مصوراً لرسومات الطفل وقصصا وضعها هو، وأعطه عنوان "من أنا؟" "أنا ولد اسمه ـ" الخ. ناقش طموحات الطفل، ومشكلاته، وهمومه، ومشاعره نحو الفشل، والأخطاء والنجاح.

ج- عمم النقاش ليشمل وجهات نظر التلميذ نحو المسؤوليات الشخصية والأسرية. ناقش أهمية معرفة المشاعر الشخصية والتعبير عنها بأساليب مقبولة اجتماعياً. اطلب من التلميذ أن يعبر عن مشاعره حول عيد ميلاده والأعياد الخاصة.

٢- القبول العائلي:

أ- مستخدماً صوراً لمناقشة العلاقات الاجتماعية، ناقش أدوار وقواعد أسرية واجتماعية. ناقش كيف هذه القواعد من قبل الوالدين والمعلمين والمؤسسات الدينية والاجتماعية. اكتب قصصاً عن القضايا الأسرية والبدائل المختلفة لحل المشكلات.

ب- تحدث عن أدوار الوالدين ومسؤولياتهما، وعملهما، واهتماماتها، وهدايا أعياد ميلادهما،

وكيفية العلاقات الجيدة مع الأفراد بالأسرة، اذكر المشكلات الأسرية المختلفة، اذكر المشكلات الأسرية المختلفة ودع التلميذ يكتب عن هذه المواضيع.

ج- ناقش أهمية العادات والسلوكيات الجيدة في البيت والمدرسة. علم الأطفال استخدام العبارات المقبولة اجتماعياً (مثل: عفواً، شكراً، آسف، لوسمحت، أهلا وسهلا، كيف حالك؟) اقرأ قصصاً عن قضايا تهم الأسرة وناقش مضامين ذلك.

٣- المدرسة والمجتمع:

أ- ناقش أهمية وجود قوانين وتعليمات اجتماعية للمدرسة، والبوليس، والإطفاء، والتراخيص، الخ، ناقش الروح الرياضية بما في ذلك السلوك المناسب للفائز والخاسر. دع التلاميذ يوضحون قواعد الألعاب لبعضهم البعض. علم التلاميذ المهارات المطلوبة للنجاح في الألعاب المختلفة.

ب- طور قواعد للسلوك الصفي، دع التلاميذ ينظمون حفلة أو نشاطاً معيناً أو زيارة. اكتب دعوات وملاحظات شكر وتقدير، الخ، استخدم الأفلام والأشرطة لاستكشاف الأنماط والعادات الاجتماعية المناسبة.

ج- نظم المشاريع الصيفية للالتقاء واللعب والعمل مع الأطفال وأشخاص آخرين، خذ صوراً للصف واعمل أشرطة مسجلة بهدف التبادل، استخدم القصص والأفلام ذات صوراً للصف واعمل أشرطة مسجلة بهدف التبادل، استخدم القصص والأفلام ذات العلاقة لتوسيع مدى القبول الاجتماعي.

د- يدون التلاميذ في دفتر يوميات مشاعرهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

البرنامج الثاني: المهارات المفاهيمية:

المفاهيم العددية

تعريف: القدرة على فهم واستخدام مفاهيم الكمية، والمجموعات، والأرقام، والشكل، والحجم، والقياس، والوضع.

توضيح: يستطيع التلميذ أن ينظم الأشياء ضمن مجموعات، ويستطيع أن يعد كل رقم في المجموعة، ويستطيع معرفة العدد الذي يمثل ذلك الرقم.

المرر التربوي: يبدأ الفهم الرياضي بتحريك الأشياء، وعددها ومقارنة كميات الأشياء في مجموعات مختلفة. ويتعلم الطفل أن هناك رموزاً تمثل العلاقات بين الأرقام (=،>،< ، الخ) ورموزاً أخرى تسمى أعداد تمثل الأرقام ذاتها.

نشاطات البرنامج المقترحة:

١- مفاهيم الكمية والمجموعات:

أ- شكل أنواعا مختلفة من المجموعات للطفل باستخدام الأشياء المتوفرة بين يديك، مثل الناس الموجودين في الغرفة، الكتب الموجودة على الرف، المكعبات المربعة الموجودة في صندوق، تأكد أن بعض المجموعات تشمل عناصر غير متشابهة، اطلب من الطفل أن يشكل مجموعات متنوعة

حسب رغبته.

ب- **تعريف التلميذ بالكمية:** مستخدماً المجموعات التي تم تشكيلها في البند (أ)، عرف الطالب على مفاهيم (أقل - أكثر - متساوي)، (الصفر، لاشيء)، (كثيراً، قليل)، دع الأطفال يناقشون هذه المفاهيم وأن يوضحوا تلك المفاهيم مستخدمين أمثلة مادية. (الخطيب والحديدي ١٩٩٤).

ج- **مفهوم الكمية فيما يتعلق بالمجموعات:** ضع ٦ قطع من الحلوى المتشابهة في مجموعتين أمام الطفل، أطلب من الطفل أن يزاوج (يطابق) كل قطعة حلوى من المجموعة الأولى مع قطعة حلوى من المجموعة الثانية إلى أن يطابق بين كل القطع. هل هناك أي قطع لا يمكن مزاوجتها؟ هل تحتوي المجموعتان على نفس الكمية من الحلوى؟ هذه المجموعات تسمى مجموعات متكافئة، دع الطفل يزاوج مجموعات متكافئة أخرى. أشر إلى أن نوع الأشياء ليس مهما، وإنما المهم هو الكمية، أشر أيضاً إلى أنه عند مزاوجة الأشياء في المجموعات غير المتكافئة، فهناك دائما أشياء تزيد في المجموعات، أطلب من الطفل أن يصف العلاقات بين الكميات المختلفة.

د- **مفهوم المجموعة الفارغة:** احضر سلكاً واجعله على شكل دائرة كبيرة وضعه على مقعد الطفل، ضع مكعبين فيه واطلب من الطفل أن يذكر عدد المكعبات في السلك، بعد ذلك ارفع المكعبات وقل للطفل "الآن ليس هناك مكعبات في الدائرة، الآن هناك دائرة فارغة، عزز بالمناقشة والمقارنة بين المجموعات غير الفارغة.

٢- مفهوم الرقم والعدد:

أ- **تعلم العد:** زود الطفل بخبرات عملية بعد الأشياء في مجموعات عديدة مختلفة ليتعلم الطفل أنه عندما يعد أكثر فإن عدد الأشياء يزيد بمقدار عدد واحد في كل مرة يقول فيها رقماً جديداً، وعندما يكون الأمر ممكنا، عد من أجل هدف محدد، عد الأطفال في غرفة الصف، أو عدد صناديق الطباشير، انتقل من عد الأشياء إلى عد صور الأشياء.

ب- **تعلم كمية كل رقم والعدد الذي يمثل تلك الكمية:** استخدم طريقة منظمة لتعريف التلميذ بكل رقم وعدد، معطيا الطفل الوقت الكافي لمعرفة العلاقة، وباستطاعتك، مثلا أن تعرض مجموعتين من خرزتين وأن تسأل: "كم خرزة في هذه المجموعة؟" وعندما يستجيب الطفل قائلاً: "خرزتان" أخبره أنه قد ذكر رقما، ثم وضح للطفل رقم (٢) وأنه يمثل العدد (٢)، أطلب منه أن يضع الخرزتين في علبة صغيرة، استمر بهذا النشاط إلى أن يصبح أمام الطفل (٩) علب فيها العدد المناسب من الخرز والأرقام المناسبة على خارج العلبة.

ج- **فهم معنى الصفر:** كرر نشاط السلك الدائري لإيضاح مفهوم المجموعة الفارغة. عندما يقول الطفل أنه لا يوجد أي خرز في السلك أره "صفر" وقل له أن "صفر" هو الرقم الذي يمثل تلك المجموعة، دعه يلون (يدهن) رقم (٠) على علبة فارغة.

د- **فهم قيمة الخانة ورقم (١٠):** قبل الانتقال إلى الأرقام المكتوبة التي تزيد عن (٩)، يجب أن يتعلم الطفل شيئاً ما عن قيمة الخانة، وبما أن هناك عشر أرقام أساسية فقط، فإن علينا أن ندمج هذه الأرقام بطريقة ذات معنى لتمثيل الكميات التي تزيد عن (٩)، أطلب من الطفل أن يعد (٢٣) مكعبا.

بعد ذلك اخبره انه من اجل أن نعرف الرقم الذي يمثل ذلك العدد فإن علينا أن ننظمها إلى

مجموعات من (١٠)، دعه يجمع المكعبات في مجموعات من (١٠) عندما يرى الطفل أن أمامه مجموعتين من (١٠)، (٣) مكعبات منفردة، دعه يضع المكعبات الثلاث المنفردة في جيب الآحاد (في لوحة كرتونية تصمم خصيصاً للآحاد والعشرات والمئات) ومجموعتي العشر مكعبات في جيب العشرات، الآن سيرى الطفل أن هناك عشرين وثلاث مكعبات منفردة، أره كيف يكتب الرقم، ناقش الفرق بين الرقم (٢٣) والخانة ٢و٣، عرف التلميذ على المئات وأره مكان الخانة على اللوحة. ناقش أهمية ومعنى الصفر كخانة.

٣- فهم رموز العلاقات:

أ- أطلب من التلاميذ أن يعدوا العناصر في مجموعات متنوعة لتحديد الرقم المرتبط بكمية كل مجموعة، استخدم أمثلة عديدة لإيضاح أنه عندما تحتوي المجموعتان على نفس العدد، فإنها تكون مجموعات متكافئة (متساوية)، أشر إلى أن الأرقام المرتبطة بالمجموعات المتكافئة هي أرقام متساوية، عرف الطفل بالرمز (=)، تأكد أن الطفل يفهم أن التكافؤ يرتبط بالمعلومات وأن (=) يرتبط بالأرقام. أشر إلى أن العد هو طريقة سهلة لإيضاح المجموعات المتكافئة دون المزاوجة بين كل العناصر.

ب- الآن استخدم مجموعات غير متكافئة العدد لتعريف التلميذ بالرمز (#)، أطلب من الطفل أن يخبرك كيف يستخدم العد لمعرفة إذا كانت المجموعات متكافئة أم لا، أشر إلى أن الأرقام المرتبطة بهذه المجموعات هي#. الآن عرف الطلاب أي الرموز المستخدمة للتعبير عن أكبر (>) وأصغر (<)، استخدم هذه الرموز لوصف العلاقات بين الأعداد التي تمثل المجموعات غير المتكافئة.

ج- تدريجياً خفف التركيز على المجموعات وركز على الأرقام ليستطيع الطفل في النهاية استخدام الرموز (=، #، >، <) لوصف العلاقات بين الأرقام، اكتب عدداً كبيراً من الأزواج العددية واطلب من التلميذ أن يكتب الرمز المناسب بينهما.

٤- مفاهيم الشكل، والحجم والوضع:

أ- **الشكل:** عرف الطالب على المربع، المستطيل، المثلث، الدائرة، دع الطالب يستخدم قطعاً خشبية أو بلاستيكية ومن ثم رسم وقص الأشكال، تدريجيا عرف الطالب على الأشكال الأكثر تعقيداً، شجع الطالب على مقارنة الأشكال.

ب- الحجم: عرف التلميذ على مفاهيم صغير/ كبير، قصير/ طويل، واسع/ ضيق، عريض/ نحيف، استخدم أمثلة ملموسة ودع الطالب يقوم بالمقارنة، دعه يقص أوراقاً تتضمن حجوما مختلفة.

ج- التمييز بين الحجم كوحدة لقياس المكان (المجال) وكوحدة لقياس المحيط أو القطر، مستخدما طول الحبل أو السلك، دع الطالب يكون أنواعا مختلفة من الأشكال البسيطة المغلقة ودعه يلاحظ كيف أن الشكل يغير المجال حتى مع ثبات المحيط. أطلب من الطالب أن يغلق أوسع شكل ممكن (دائرة) وأضيق شكل ممكن (شكل مجاله صفر)، أشر إلى أن نهايتي الخيط أو الحبل يجب أن تتلامسا لتتأكد أنت أنك تتعامل مع أشكال بسيطة مغلقة.

دع الطالب يكون أشكالا لها نفس المساحة ولكن ذات محيطات مختلفة، مربع (٢×٢) ومستطيل (١×٤)، دع الطالب الطفل يقص المستطيل ويركبه على المربع، أعد فحص المفاهيم (كبير، طويل/قصير، واسع/ ضيق).

د- الوضع: عرف الطالب بمفاهيم (فوق/تحت، مرتفع/منخفض، أعلى/ أسفل، أمام/ خلف)، دع الطالب يضع الأشياء في هذه الأوضاع ويرسم أشكالا للأشياء في أوضاع مختلفة، هل يختلف الحجم أو الشكل باختلاف الوضع؟

٥- مفاهيم القياس:

أ- **الوقت:** علم الطفل مفاهيم متأخر/ مبكر، الآن/ حقا، أمس/اليوم/ غدا، ناقش أيام الأسبوع وشهور السنة، استخدم مفكرة لمتابعة الوقت، علم الطفل استخدام الساعة ومعرفة الثواني والدقائق والساعة ونصف الساعة وربع الساعة.

ب- **المسافة:** قدر المسافات في غرفة الصف، قس مستخدما المتر، السنتمتر، الخ، عرف الطفل بالكيلومتر ولكن لا تحاول الانتقال (التحويل) من قياس إلى آخر، قس محيط الأشياء وأطوال الطلاب.

ج- **السوائل والمواد الصلبة:** علم الطفل وحدات القياس (ملعقة، لتر، الخ).

د- **الوزن:** علم الطلاب مفهوم (ثقيل/ خفيف)، علمهم استخدام الكيلو جرام، الجرام، الخ. دع الطلاب يزن بأنفسهم والأطفال الآخرين، جدد وزن الأشياء، ناقش الفروق وقارن بين الأشياء.

البرنامج الثالث: المهارات الإدراكية الحركية:

التمييز البصري للأشكال:

التعريف: القدرة على تمييز الأشكال والرموز في البيئة.

توضيح: يستطيع الطالب أن يطابق (يزاوج) الصور المتماثلة والرموز المتشابهة (مثل الحروف، الأرقام والكلمات، والتصاميم).

المبرر التربوي:

النشاطات المقترحة للبرنامج:

١- نشاطات التمييز الأساسية:

أ- **الفروق الظاهرة:** يشير المعلم إلى أشياء مختلفة في غرفة الصف أو في الحديقة أوفى الشارع ويعلق على الفروق البصرية (الفروق الواضحة للعين). بعد ذلك يطلب من الطلاب أن ينظروا للأشياء ويتحدثوا بالتفصيل عن الفروق (الخطيب والحديدي ١٩٩٤).

ب- **مطابقة الألوان:** باستخدام أقلام التلوين والأوراق الملونة، دع التلاميذ يطابقون الألوان.

ج- **الأشياء المادية "الملموسة":** ضع أقلام رصاص وأقلام حبر ومساطر ومحايات ومشابك أوراق وغير ذلك على الطاولة، أعطي الطفل قلم رصاص ثان ودعه يجد الغرض الذي يشبهه تماما، وسع التمرين بحيث يشمل أشياء متنوعة.

د- **الفروق الفئوية:** ضع أمام الطفل مجموعة من الأزرار ذات أحجام وألوان مختلفة، احضر أشياء مشابهة وأطلب من الطفل أن يحدد الأشياء المتشابهة، أعد التمرين باستخدام لعب، مكعبات، خرز، سيارات، لعب، أقلام رصاص، الخ.

هـ- **الفروق في الاتجاهات:** ضع أمام الطفل (٤) مكعبات متشابهة، ثلاثة منها باتجاه معين والرابع باتجاه آخر مختلف، دع الطفل يشير إلى الفرق ويعلق عليه، توسع في هذا التمرين مستخدما الأوراق، أقلام الرصاص، الدبابيس، إلخ.

ز- **الأشكال الهندسية:** استخدم أشكالا مثلثة الشكل، ومربعة الشكل، واطلب من الطفل أن يشير إلى الشكل المختلف، استخدم الدوائر، والمستطيلات، الخ.

ي- **الأنماط الملموسة:** استخدام أربعة مكعبات ثلاثة متشابهة والرابع مختلف وأطلب من الطالب أن يشير إلى الفرق. استخدم أيضاً عصى، وأوراق، كتب، سيارات، إلخ.

٢- التصاميم الصورية:

أ- صور الحيوانات ضع صور حيوانات متشابهة ومتطابقة أمام الطالب واطلب منه أن يعلق ويصف.

ب- الأشكال الأساسية أعمل بطاقات ذات أشكال هندسية أساسية للمطابقة.

ج- تمييز الحجم استخدم صور حيوانات وصور وأشكال مختلفة الحجم وعلم الطفل التمييز.

د- تمييز الصور استخدم كتب كبيرة الحجم فيها صور ملونة لأشياء مختلفة وقل للطالب أشر إلى الولد، ارني أين المطبخ، ضع إصبعك على الطعام"إلخ.

هـ- بطاقات الإدراك استخدم البطاقات التجارية وأشياء أخرى للمطابقة البصرية.

و- التصاميم المجردة علم الطفل المطابقة والتمييز باستخدام بطاقات عليها تصاميم مختلفة.

ز- الأجزاء الناقصة أري الطفل صور دراجة أو ناس، إلخ وأجزاء معينة فيها ناقصة. اطلب من الطفل أن يبين الجزء الناقص.

٣- التمييز الرمزي:

أ- التمييز الأولى أري الطفل أرقام أو أحرف أو تصاميم واحد منها يختلف عن الآخرين.

ب- تمييز الحجم أرى الطفل مجموعة من التصاميم أو الأحرف أو الأرقام أو الكلمات المتشابهة باستثناء واحد أكبر أو أصغر.

ج- الدوران: الرموز متشابهة ولكن واحداً منها بوضع مقلوب.

د- سلسلة الأحرف أري الطفل سلسلة من الأحرف واطلب منه أن يعرف الأحرف غير المطابقة.

هـ- أنماط الكلمات الأساسية اعرض على الطفل سلسلة كلمات (ولد - ولد - بنت - ولد) لتميز الأنماط البصرية. استخدم أنماطاً أساسية.

و- التمييز الدقيق علم تمييز الحروف المقلوبة أو المستبدلة (أدب - بدأ، Saw - was، باب - بال).

البرنامج الرابع: النمو اللغوي:

الألفاظ:

تعريف: القدرة على فهم الكلمات

توضيح: يمتلك التلميذ مهارات الاستقبال اللفظي الأساسية تبعاً لعمره الزمني والفرص التربوية.

المبرر اللغوي: تتطور الألفاظ كنتيجة للخبرة والتكامل العصبي. يجب أن يقدم للأطفال فرصاً تربوية متنوعة كأساس للنمو اللغوي. ويجب استخدام التعليم المباشر للأسماء الأساسية من خلال المواد والأدوات الملموسة، والتقليد، والتعزيز.

نشاطات مقترحة للبرنامج:

١- الألفاظ التقليدية:

أ- احصل على استجابة الطفل من خلال حثه على تقليد الأفعال: اجلس، المس أنفك، المس فمك، صفق بيديك، اضرب على الدف وقل "..." انتقل ببطء، وكافئ التلميذ بعد كل استجابة تقليد صحيحة.

ب- أري التلميذ صورة بقرة (مو)، كلب (عو)، قطة (ميو)، خروف (با، با). استمع لشريط أصوات. اطلب من الطفل أن يكرر الأصوات بعدك. بعد تعلم الأصوات البسيطة، وسع البرنامج ليشمل أصوات الحيوانات الأخرى (الحصان، الأسد، الخ).

ج- استخدام كلمات عديمة المعنى (نا، رو، إلخ). اطلب من الطفل أن يكررها بعدك. كافىء الاستجابات الصحيحة. استخدم أرقاماً عشوائية (واحد، تسعة، خمسة، ثلاثة) بنفس الطريقة (تقليد من قبل الطالب). إذا لزم الأمر، استخدم أداة تدريب سمعي متنقلة مع سماعة أذن للتأكيد من استقبال الصوت.

٢- الألفاظ العملية:

أ- مستخدما إجراءات التقليد والمكافأة. أري الطفل صورته، كرر اسمه عدة مرات وأنت تنظر للصورة وشجعه على الاستجابة وانتقل إلى صور وأسماء أفراد الأسرة، والمعلم، وطالباً، أو طالبين آخرين.

ب- جمع أشياء مختلفة (فنجان، حذاء، ملعقة، أرز، قلم، دبوس، ورقة، كتاب، الخ). دع الطفل يلمس الشيء وبعد ذلك اطلب منه أن يقول اسمه. استخدم التدريب لتذكر الأسماء. استخدم صوراً كبيرة للأشياء بدون استخدام الأشياء الحقيقية. استخدم بطاقات مصورة. أري الطالب البطاقة، قل له اسم الشيء الموجود على البطاقة، شجع الطالب على أن يقلدك لفظياً.

ج- علم الطالب قراءة الكلمات المتعلقة بالسلامة (مثل: قف، شرطة، حريق، مواد سامة، الخ).

٣- الألفاظ الرمزية:

أ- أري الطفل حيوانات بلاستيكية وعلمه أسماء جميع الحيوانات. اكتب الأسماء على بطاقات

كبيرة مستخدما الكربون (أقلام التلوين). استخدم صندوق الألعاب. استخدم اقتفاء الأثر الحسي. حركي وأحرف الرمل إذا دعت الحاجة.

ب- دع الطفل يقص صورا ويجمعها في ملف المفردات الصورية وأضف إلى هذا الملف صوراً جديدة يوميا. توسع في المفردات لتشمل الكلمات الرمزية (مثل يساعد، جيد، صداقة، إلخ) واستخدم الصور ذات العلاقة وناقش المعاني ليشمل البرامج جملا بسيطة. استخدم القاموس المصور.

ج- يكون التلاميذ بالرسم بطاقات توضح المهن (مثل: طبيب، جندي، مزارع، نجار، إلخ).

خلاصة القول:

إن طرق التدريس لهذه الفئة يجب أن تكون مبينة على أسس علمية وموجهة نحو أهداف معينة كما في القول "إذا أردت الوصول إلى غير مكان فخذ أي طريق وإذا أردت الوصول إلى مكان معين فخذ الطريق الذي يؤدي إلى ذلك المكان". ويجب تنوع الأساليب فلكل طفل طبيعته الخاصة واحتياجاته كما أنه يلزم في أحيان كثيرة استخدام الأساليب المختلفة في آن واحد، فقد يحتاج المعلم إلى أن يقوم بحل المسألة أمام الطفل ليكون نموذجاً له وفي الوقت نفسه يحاول أن يحرك تفكير الطفل حول المسألة وربما يحتاج إلى تعزيز سلوك الطفل إذا شارك في الحل، فهنا اعتمد المعلم على ثلاث نظريات تعلم مختلفة كيف يوظف الاستراتيجيات الفكرية فهو يحاكي ذاته ويراقب سلوكه ويقيم علمه. ومن الأهمية بمكان تناسب الأساليب مع طبيعة المواد وخصائص الطفل.

فيما يتعلق بالاستراتيجيات فيجب أن تكون ذات أساس صحيح مبني على تحليل لطبيعة تعلم أو عدم تعلم الطفل ونقاط القوة ونقاط الاحتياج لديه. كما أنها ذات علاقة وطيدة بسبب المشكلة ومدى تهيئ التلميذ للتعلم ونوع المادة والمرحلة الدراسية والأهداف المرسومة. وتنقسم الاستراتيجيات إلى استراتيجيات للمعلم يستخدمها في تعليم الطفل واستراتيجيات عامة لابد منها في تعلم أي مادة علمية وأخرى خاصة جداً مثل تعلم الطفل كيف يستلف في عملية الطرح. كما أنها تصنف إلى استراتيجيات معرفية (كمعرفة كيف يستودع المعلومات في الذاكرة وكيف يستعيدها) وفوق معرفية (كيف يقيم الطفل عمله أو يعرف أنه لو فعل كذا لكان أجدى في فهم المعلومة).

وهنا تجدر الإشارة إلى حكمة يقال أنها من الصين فحواها إذا أعطيت الجائع سمكه فإنك تسد رمقه لوجبة واحدة وإذا علمته كيف يصطاد فإنك تطعمه مدة حياته.

وهنا تأتي أهمية تحري الدقة في تعليم هؤلاء الأطفال للوصول إلى رفع مستواهم في التعلم ومهارات الحياة. وربما تجدر الإشارة هنا إلى صفات المعلم الذي يمكن أن يكون قادراً على تحقيق تلك

الأهداف. فبجانب الأعداد العلمي النظري والعلمي للمعلم المختص في تدريس مثل هؤلاء الأطفال، يجب أن يتحلى المعلم بحبه للعمل مع مثل هؤلاء الأطفال الذي اثبتوا أن العمل معهم يتحدى جميع قوى وطاقات المعلم، هذا بالإضافة إلى تمتع المعلم بالصبر الجم والجلد فتدريسهم يستنفذ كل ما لدى المعلم وأولياء الأمور من صبر ووقت.

ولا يفوتني أمر هام جداً ألا وهو معرفة المعلم بمراحل نمو الطفل وخصائص كل مرحلة حتى لا يلتبس عليه الأمر ويخطئ في توقعاته وتدريسه.

علاقة الأسرة بالمدرسة عامل هام في انجاح عملية تعليم الأطفال الذين يعانون من "صعوبات التعلم" فالعمل جماعي ويشمل تدريب الأسرة على مساندة الأطفال، محط الحديث، على أداء واجباتهم فبالتدريب يتحول أداء الواجبات من معركة خاسرة ضحيتها عواطف الطفل وقلق أولياء الأمور وحيرتهم إلى تفاعل ممتع بين الأسرة والطفل يسوده تفهم لحالة الطفل من قبل المربي والشعور بالثقة وحب الفلاح في العمل بالنسبة للطفل.

من المسؤول: أن الوقت قد حان لمسح دموع أطفالنا وبعض أولياء أمورهم وفك أسر الحيرة التي يعيشها الطفل والأسرة والمعلم المهتم. أن المسؤولية لا تقع على عاتق فرد واحد أو مؤسسة معينة، إن العمل عمل فريق متكامل متكاتف قواه المؤسسات التربوية بمختلف تخصصاتها ومستوياتها وأولياء الأمور بتنوع جهودهم ومشاركاتهم.

هدف هذا الفريق إعداد جيل يتمتع بحياة يسودها الاستقرار النفسي والإنتاج العلمي والعملي والاستقلالية وعدم الإتكالية والإعتماد على الغير. إن على الجامعات أن تعد الكوادر البشرية المتخصصة في جميع مستويات التعليم للقيام على تعليم مثل هؤلاء الأطفال، وعلى وزارات التربية والمعارف والمؤسسات التربوية الأخرى فتح صدروها أولاً لهؤلاء ومعلميهم وإعطائهم الفرصة للنهوض بمستويات أبنائنا الاعزاء.

أما أولياء الأمور فعليهم مطالبة تلك المؤسسات بحقوق أبنائهم في التعليم الذي يتناسب مع احتياجاتهم وخصائصهم سيما وأن لوائح التعليم تنص على وجوب عدم إغفال مثل هؤلاء الأطفال بل تؤكد على أحقيتهم في التعليم. أنهم أبناؤنا أولاً وأخيراً وكلنا مسؤول عنهم وأولياء أمورهم هم إخواننا وأخواتنا فهيا بنا نجب نداءهم ونحب لهم ما نحب لأنفسنا ولنستعن بالله ولنتوكل عليه أن أبناءنا هؤلاء موجودون في مدارسنا وما علينا الآن أن نصل إليهم ونعلمهم.

نسأل الله التوفيق والسداد.

المراجع العربية:

١- جمال الخطيب، ومنى الحديدي (١٩٩٤). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، الأردن، الجامعة الأردنية.

٢- كيرك وكالفانت (١٩٨٨). ترجمة زيدان السرطاوي وأخرين، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، الرياض، الدار الذهبية للنشر.

المراجع الاجنبية:

1- Hammill, D.D., & Mcnutt, G. (1981). The correlates of reading, Austin.

2- Frieze, I.H. (1981) Children's attributions for success and failure, New York, Oxford University press.

3- Kirk, S.A. & Gallagher I. (1983). Educating exceptional children (4th ed.) Boston, Houghton Mifflin.

4- Martin, E. Rie (1980). Hanbook of minimal brain dysfunction-A critical review, New York, John Wily.

5- Hrmann K.(1959). Reading disability : A medical study of word-blindness an related handicaps, springfiel.

6- Decker, S.N. & Defries (1980). Cognitive abilities in families of reading disabled Children, Journal of Learning Disabilities, 13 (9),.

كتاب العدد

التنشئة الاجتماعية لأبناء الشهداء والأسرى

أعد المراجعة د. محمد أحمد النابلسي
الأمين العام للاتحاد العربي لعلم النفس
المؤلف: فهد عبد الرحمن الناصر
الناشر جامعة الكويت

تصدرت مقالة لإبراهيم المازني أحد أعداد مجلة "الهلال" الصادر عام ١٩٤٨. وحملت المقالة عنوان "براكين تهدد العالم". وهذه المقالة على اختصارها هي مقدمة للكتابات المستقبلية العربية. حيث صدقت توقعات المؤلف بانفجار العديد من البراكين التي أشار إليها أما بقية البراكين فهي على وشك الإنفجار.

بالمقارنة فإن عالمنا العربي مزروع بدوره بهذا النوع من البراكين وإن كان بركان الصراع العربي الإسرائيلي قد ساهم في تأخير انفجارها. وكان هذا التأخير فرصة للخلاص من بعض هذه البراكين والإطمئنان إلى خمودها. كمثل المشاكل الحدودية بين الدول العربية. لكننا في المقابل رأينا اندلاع براكين عديدة خلال هذه الفترة (منذ ١٩٤٨ وحتى الآن) ولا نزال نتوقع تحرك براكين أخرى لا حقاً.

أمام هذه الوقائع يحتاج اختصاصيونا إلى دراسات مرجعية توجه أساليب وخطط تعاملهم مع الصدمات الناجمة عن انفجار هذه البراكين على شكل صراعات وحروب. والاختصاصي النفسي الاجتماعي يحتاج إلى دراسات عربية في المجال. كون هذه الدراسات تراعي الخصوصيات الثقافية العربية. وبالتالي فهي مساعدة على اجتياز عقبة الاختلافات الثقافية.

هذه الاختلافات تتجسد وتفرض نفسها بقوة في مجال الأسرة. فللأسرة العربية جهازها القيمي الخاص وبالتالي فإن دينامية العلاقات فيها مختلفة ومحكومة بهذا الجهاز. وذلك بحيث تكاد تتحول الدراسات غير العربية إلى عديمة النفع في هذا المجال. ومن هنا الأهمية الفائقة لدراسة الزميل أ.د. فهد عبد الرحمن الناصر في مجال التنشئة الاجتماعية للأبناء في غياب السلطة الوالدية. وهو قد أصدر كتاباً خاصاً بأبناء الشهداء والأسرى كنموذج حاد من نماذج غياب السلطة الوالدية. والكتاب صادر عن جامعة الكويت حيث يعمل المؤلف استاذاً لعلم الاجتماع العائلي فيها.

وبحسب العنوان فإن الكتاب يختص بالتنشئة الاجتماعية لأبناء الشهداء والأسرى في الكويت. إلا أن الاشتراك في خصوصيات الجهاز العائلي العربي يحول الكتاب لإمكانية الاستخدام في أنحاء العالم العربي. وبعضها يعاني من انعكاسات موضوع الشهداء والأسرى. في حين يعاني البعض الآخر من غياب السلطة الوالدية لأسباب مختلفة. بدءاً باليتم مروراً بالطلاق وبالهجرة... إلخ.

وهكذا فإن الفاعلية الإجرائية لهذا الكتاب لا تتوقف عند التنشئة الاجتماعية في مجتمعات الحروب العربية بل تتعداه لكافة المجتمعات العربية. حيث تتبدى هذه الفعالية وتتأكد في مختلف دور الأيتام العربية (بغض النظر عن أسباب الفقدان).

ونأتي إلى المنطلق النظري للمؤلف المتعلق بالدور الوظيفي للأسرة. إذ يمهد لدراسته باعتباره الأسرة كياناً اجتماعياً يتطور وينمو بصفته منظومة اجتماعية وبيئية اجتماعية وأسلوب حياة تعتمده الأسرة وتسعى من خلاله (وحدة وأعضاء) إلى تحقيق وظائفها في نسق منظم ومتناسق وديناميي يحدد العلاقات والأدوار والواجبات والاتجاهات والممارسات. وتأتي رعاية الأبناء وتنشئتهم في مقدمة الأدوار الوظيفية للأسرة وفي رأس نشاطاتها.

ويتضمن هذا الدور إحاطة الطفل بالحنان والحب والتشجيع والإحسان والمديح إضافة إلى توجيه خطوات الأبناء في مراحل الحياة ما بعد الطفولة.

وتؤدي أحداث الحياة على اختلافها إلى التسبب في ضغوط تنعكس على الأسرة بأشكال مختلفة باختلاف نوعية هذه الضغوط ومنها فقدان عضو من أعضاء العائلة وتزداد حدة الضغوط إذ كان الفقيد هو عائل الأسرة.

وإذا كان هذا الفقدان فرديا في بعض المجتمعات فإنه يتحول إلى وبائي في مجتمعات أخرى. مثال ذلك إن الإحصاءات تشير إلى أن ٣٪ من أطفال الدول المتقدمة مرشحون لمعاناة اليتم. في حين ترتفع هذه النسبة إلى ١٥٪ في بعض الدول النامية وفي الدول المتعرضة للكوارث ومنها الحروب. ومن مجتمع الحرب الكويتية ينطلق الدكتور الناصر في دراساته. حيث يحدد علائم الفقدان على صعيد الأسرة بـ:

أ- مظاهر انفعالية مختلفة الحدة والديمومة.

ب- الميل للانسحاب الاجتماعي والعزلة (سلوك تجنبي).

ج- اضطرابات نمو الشخصية عند الأطفال.

د- الشعور بالعجز والقصور (الدونية).

هـ- الشعور بالملل والوحدة (فقدان المودة).

و- مشاعر اليأس.

ز- علائم الاكتئاب.

ح- التوتر الزائد.

ط- الغضب السريع وحدة الطباع والسلوك.

ي- تنامي النزعة إلى العنف والعدوان.

وهذه العوارض تكون مشتركة لدى أفراد الأسرة وإن اختلفت باختلاف مستوى الإدراك (العمر) والمسؤولية الملقاة على عاتق البالغين (الأمهات غالباً) نتيجة للفقدان. ومهما يكن فإن هذه الانعكاسات النفسية ليست الانعكاسات الوحيدة بل أن التغيرات تطال نمط عيش الأسرة بكامل تفاصيله وبدقائق حياته اليومية ومن الطبيعي أن ينعكس ذلك على دور الأسرة الوظيفي المختص بتنشئة الأبناء وحسن رعايتهم.

وتواجه أسر الشهداء والمعتقلين والمفقودين تغييرات أعمق في هيكلية العائلة ووظائفها كما في دينامية العلاقات داخل وخارج هذه الأسرة. وهذا ينعكس بجلاء على أسلوب حياة الأسرة وعلى التغيرات الأكيدة لهذا الأسلوب عقب صدمة الفقدان أو الغياب.

ولعلنا في لبنان نقدم حالات مقارنة لدراسات المؤلف. حيث تتشابك في المجتمع اللبناني وتتداخل، وأحياناً تتراكم، حالات الفقدان مع حالات الأسر والمفقودية وتهديه الحياة والتعرض للصدمات... إلخ. لكن المؤسف هو شبه انعدام الدراسات في هذه المجالات وخصوصاً في مجال علم الاجتماع العائلي.

وهذا الغياب والفراغ الناتج عنه يجعلان من كتاب الدكتور الناصر مرجعاً أكاديمياً في غاية الأهمية، للدراسات التي تتناول أوضاع العائلة اللبنانية سواء خلال الحرب (النتائج والانعكاسات على صعيد الجهاز العائلي) أو عبر الصراع الممتد مع إسرائيل بما نجم عنه من شهداء وأسرى ومهجرين ومفقودين ومعذبين... إلخ وأهمية هذا المرجع لا تقتصر على المجتمع اللبناني فهي تمتد لتغطي كافة المجتمعات العربية التي تواجه عائلاتها مثل هذه الأوضاع.

وتعود هذه الأهمية أساساً إلى منهجية التناول الأكاديمي المدعومة بدراسات ميدانية وهذا ما تفتقده كتب عديدة اهتمت بالموضوع وأذكر منها كتاباً صادراً عن جمعية تنظيم الأسرة في لبنان. وهو يضم سلسلة محاضرات مقتضبة تتعلق بملاحظات المشاركين وتجربتهم الخاصة.

وفي عودة إلى المؤلف نجده يهدف إلى البحث المعمق لآثار التجارب الصدمية وانعكاساتها على الأسرة. مع التركيز على حالات الصدمة المهددة للكيان العائلي بسبب فقدان أعضاء العائلة. وخصوصاً عندما يكون الفقيد هو عائل الأسرة (الزوج أو الأب). وهذا ما ينعكس بتغيير اتجاهات الأمهات والزوجات نحو أساليب التنشئة الاجتماعية لأبنائهن. من هنا سعى الباحث للتعرف على اتجاهات الأمهات في أسر الشهداء والمفقودين وتحديد هذه الاتجاهات وتحليلها عن طريق المقارنة بينها وبين الاتجاهات السابقة للصدمات في ما يتعلق بتنشئة أبنائهن اجتماعياً. وبذلك توصلت الدراسة إلى إبراز تأثير الأحداث والمعايشات الصدمية في الأسرة الكويتية، ما استتبعته من تغييرات في أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء في الأسر التي فقدت عائلها.

وبهذا يمكن القول بأن الدراسة قد تمكنت من إرساء استراتيجية إرشاد عائلي للأسر المتضررة. إنطلاقاً من تحليلها للتغيرات الطارئة على اتجاهات هذه الأسر واستناداً إلى خطط مدروسة لإصلاح أعطال الجهاز الأسري الناجمة عن هذه التغيرات. بما يؤدي إلى دعم هؤلاء الأمهات ومساعدتهن على القيام بوظائفهن في رعاية الأبناء وتنشئتهم وتربيتهم في ظل الظروف الصدمية الطارئة على حياة الأسرة. وهذا الدعم هو الهدف النهائي لعملية الإرشاد العائلي في مثل هذه الوضعيات.

اعتمد المؤلف في دراسته عينة من (٢٠٣) من الزوجات والأمهات اللواتي يرعين أسرهن (أسر وحيدة العائل تعولها الأم) وتوزعت العينة إلى ٤٤ إمرأة (زوجات شهداء) و١٥٩ إمرأة (زوجات مفقودين وأسرى) وتوزعت الدراسة على خمسة فصول. حيث الفصل الأول هو مدخل للدراسة والثاني عبارة عن استعراض للدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة. وهو يتناول:

١- الاتجاهات الوالدية نحو التنشئة الاجتماعية للأبناء.

٢- تغيير اتجاهات الأمهات نحو أساليب هذه التنشئة في الأسر ذات العائل الواحد.

بعد ذلك ننتقل إلى الفصل الثالث وفيه يعرض المؤلف للإجراءات والمنهج المعتمد في دراسته. محدداً العينة وطريقة البحث وأداء البحث والإجراءات المتبعة. لينتقل بعدها إلى الفصل الرابع ويعرض فيه لنتائج الدراسة ومناقشة هذه النتائج مع التركيز على أربعة مواضيع رئيسية هي:

١- أنماط الاتجاهات السائدة بعد الحرب. وتحديداً عند كل من زوجات الشهداء من جهة وزوجات الأسرى والمفقودين من جهة أخرى. وذلك لجهة التنشئة الاجتماعية لأبنائهن.

٢- المقارنة بين هذه الاتجاهات لدى زوجات الشهداء قبل الصدمة وبعدها.

٣- المقارنة بين هذه الاتجاهات لدى زوجات الأسرى والمفقودين قبل وبعد الصدمة.

٤- المقارنة بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية للأبناء لدى كل من زوجات الشهداء وزوجات الأسرى والمفقودين.

أما الفصل الخامس والأخير فقد خصصه المؤلف لعرض خلاصة دراسة والتوصيات التي خرج بها من هذه الدراسة. وهذا التوصيات هي الأساس العملي لبناء إستراتيجية إرشاد عائلي بهدف تخطي آثار الصدمة والحد من انعكاساتها السلبية على الأسرة. ويتبع هذا الفصل ملحقين يتضمنان استبانة لاتجاهات التنشئة الاجتماعية للأبناء لزوجات الشهداء والأسرى ومصفوفة معاملات الارتباط بين عبارات هذه الاستبانة.

وبينت نتائج الدراسة هيمنة ستة من دوافع السلوك الأسري لدى زوجات الشهداء والأسرى. هي العوامل المتحكمة في تغيرات اتجاهات أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء لدى زوجات الشهداء والأسرى. وهذه العوامل هي:

١- القلق على الأبناء.

٢- الشعور بنقص الكفاية في التعامل مع الأبناء.

٣- الاتجاه نحو التسلط والضغط على الأبناء.

٤- الاتجاه نحو القسوة في معاملة الأبناء.

٥- مستوى الرعاية التي تقدم للأبناء.

٦- إدراك الأم لمكانتها عند أبنائها وتقديرهم لها.

إلا أننا نود الإشارة إلى دافع مؤثر في اتجاهات زوجات الشهداء والأسرى في مجتمع الحرب اللبنانية، كما في الصراع مع إسرائيل، وهذا الدافع هو انعكاس لثنائية العواطف تجاه الغائب (شهيد أو مفقود أو أسير) حيث تتمازج المشاعر السلبية للفقدان مع تفجر الميول النرجسية لدى الفاقدات. على أن حدة هذه الميول تختلف باختلاف شخصية الفاقدة. إذ يمكنها أن تقف عند حدود الكفاية النرجسية (الشعور بحرية التصرف) ويمكنها أن تصل إلى حدود التطرف لدرجة محاولة استغلال وضعية "فاقدة الشهيد" بصورة مبالغة. وفي رأينا أن هذا العامل له دور مقرر في تحديد استراتيجية الإرشاد العائلي في مثل هذه الحالات دون أن يعني ذلك التركيز المبالغ على هذا الدافع كما حدث في فيلم وثائقي لبناني قام مخرجه بتضخيم هذه الميول النرجسية لدى أمهات الشهداء حتى كدنا نحس وكأنهن سعيدات مسرورات لفقد أبنائهن؟

مقالات

الانترنت التربوي

د. بدر العمر

WWW. Education - world. com

تقديم:

قدمنا في الأعداد السابقة مقتطفات من الانترنت التربوي تناولت كيفية التعامل مع بعض المظاهر الخاصة بالطفولة وفي هذا العدد نستكمل ما بدأناه باختيار بعض الموضوعات من شبكة الانترنت، وتصب جميعها أيضاً في كيفية التعامل مع الأطفال الصغار.

(١) تشجيع الطفل على المحادثة:

يتحدث "دون مارجوليس" Dawn Margolis عن ضرورة تشجيع الأطفال على الحديث، ويشير بأن الأطفال الصغار قد لا يعرفون كلمات ومفردات كثيرة، وحتى من يعرف منهم بعض الكلمات قد لا يدرك معناها. لكن ومع ذلك نلاحظ أن للأطفال رغبة واصراراً على الحديث. وعندما يبدأ ويشارك الأطفال الصغار بشكل من أشكال المخاطبة يجدون متعة كبيرة في القيام بذلك اضافة إلى أنهم يقومون بإنضاج مهارات التواصل بينهم. لكن كيف يمكن التحدث إلى طفل صغير لا يملك إلا عدد محدد من الكلمات. بطبيعة الحال أن المواقف لا تحتمل المحادثة الجادة المعقدة، حيث أن هناك مجال واسع لأشكال متعددة من الحوارات مع الأطفال الصغار . فيمكن مثلاً أن تترنم بأغنية من أغاني الطفولة أو تشير باتجاه إلى بعض الأشياء وتسميها. هذه الأمور سوف تجذب الطفل إليك فيحاول حسب امكانياته أن يتواصل معك. وهذه بعض الطرق التي تجذب الطفل للتحدث.

١- دعه يقرأ لك:

كيف يمكن لطفل صغير أن يقرأ؟ تقوم كثير من الأمهات بقراءة بعض القصص على الأطفال، وتتكرر قراءة القصة الواحدة مرات عدّة.إن هذا يساعد الطفل على تخزين عدد كبير من المفردات والأحداث في ذاكرته. يمكن للأم بعد ذلك أن تبدأ القصة ثم تقف عند أحد مقاطعها، وسوف تدرك أن طفلها الصغير قادراً على تكملة الفجوة اللغوية من ذاكرته وهذا بطبيعة الحال يمكن أن يدفعها إلى التوقف عند مقاطع مختلفة حتى تنمي قدرته تلقى تهجئة كلمات جديدة.

٢- إشراكه في المناقشات العائلية:

كما يقال أن للطفل الصغير فم كبير مثلما لديه آذان كبيرة. فعندما يكون هناك حوار ونقاش بين الأبوين لا يعني ذلك أن تلك المناقشات سوف تمر عليه دون أن يعي بعض من محتواها. فهو يفهم أكثر مما نتوقع. وبذلك يمكن استثمار هذه القدرة في اشراكه بشكل أو بآخر في الحديث. فإذا كان الحديث عن الأكل مثلاً يمكن أن يُسأل أي أنواع الأطعمة يُفضلها. وإذا كان موضوع الحديث هو طلاء غرفته أو شراء غطاء لسريره يمكن أن يسأل عن اللون الذي يفضله.

٣- اللعب عن طريق استخدام المفردات:

ليس هناك من متعة لدى الطفل من اللعب الذي يصاحبه استخدام اللغة. فعندما تكون مع طفلك في منطقة جديدة، أشر بإصبعك إلى بعض الأشياء مثل "مقهى" أو "مطعم" أو "محل بيع الحلوى" وتحداه أن يأتي بالاسم الصحيح. وعليك البدء ببعض الأشياء المألوفة حتى تحميه من مواقف الاحباط. ثم تعمق أكثر وأشر على أشياء تكون أكثر صعوبة، فإذا عجز عن تسميتها أهمس بأذنه بالمسمى الصحيح عندها تراه يصرخ بالكلمة التي همست بها في أذنه. ويمكنك بعد ذلك من تطوير الموضوع أكثر فتذكر له استخدامات الأشياء فتقول له مثلا "أن هذه هي الشمسية نستخدمها لحمايتنا من المطر والشمس. وعندما يكبر الطفل قليلاً وتتكون لديه ثروة لغوية معقوله، تتحول إلى نوع آخر من الألعاب، كألعاب التكملة فتقص عليه قصة، وتقف عند قمة الحدث، ثم تسأله عن ماذا سيحدث للبطل أو الحيوان الذي في القصة. وإذا لم يتمكن من ذلك يمكن أن تطرح عليه بعض البدائل المتوقعة ليختار منها ثم أن تتشعب في الأسئلة حتى تشجعه على المحاورة وتبادل الحديث.

٤- استخدام الهاتف:

إن للأطفال الصغار ولع كبير بالهاتف، وحتى عندما يمسك بلعبة على شكل هاتف يتصرف معها وكأنها هاتف حقيقي، فيتحدث وكأن هناك شخص آخر على الخط. لذلك عليك استثمار هذه الخاصية لتشجيعهم على التحدث. فإذا اتصل بك أحد الأقرباء يمكن أن تشبك الطفل معك على الخط وتطلب من الشخص على الطرف الآخر من الخط أن يسأل الطفل بعض الأسئلة مثل "ما اسمك"، "ما اسم والدك". وإذا لاحظت أن الطفل لا يرغب في الإجابة عليك أن تتدخل وتعرض عليه مجموعة من المواقف ليختار مايريد كأن تقول له "قل لجدك" ماذا اكلت اليوم على الغداء" أو "ماذا اشترينا اليوم من السوق". لكن يجب تعرف أن هذا النوع من الألعاب لا يصلح إلا مع الناس الأقرباء جداً.

٥- استرجاع أحداث اليوم:

كل يوم يمر على الطفل يمثل بالنسبة له مغامرة جديدة فالذهاب للجمعية التعاونية أو احضار الملابس من المصبغة أو تعبأة السيارة بالوقود يمثل ثروة جيدة للحديث. وقبل أن يخلد الطفل إلى فراشه للنوم يمكن أن تسأله عن الأحداث التي مربها في هذا اليوم.. وبطبيعة الحال أن حصيلته

اللغوية لن تسعفه على سرد كل أحداث اليوم، لذلك لا بد من أن تطرح أسئلة محددة مثل "ماذا لعبت اليوم؟" أو "ماذا أكلت على العشاء؟" والملاحظ أن طبيعة هذه الأسئلة تدفعه إلى الحديث بدلا من الإجابة بنعم أو لا. إن هذا النوع من الخبرة مفيد أيضاً للوالدين حيث يمكنهم من التعرف على نوع الأنشطة التي قام بها في الروضة أو الحضانة، حيث يساعد ذلك على معرفة كيف يرى الطفل هذا العالم.

٦- تسجيل الطفل بالصورة والصوت:

ليس هناك من شيء أحب للطفل من أن يسمع صوته على شريط تسجيل أو يرى صورته بالفيديو. فعندما يمسك الميكروفون أو يواجه الكاميرا يكون مهيئاً لأن يقول أي شيء. وعندها تطلب منه أن يجيب على بعض الأسئلة كما لو كان في مقابلة حقيقية. ولتشجيعه على الاستمرار يمكن عرض ما تم تسجيله مباشرة وسوف ترى كم سيكون سعيداً عندما يسمع صوته أو يرى صورته.

(٢) التطبع الاجتماعي Socialization

كيف يبدأ طفلك بالاتصال مع الآخرين؟ كيف ومتى يبدأ في تكوين صداقات؟ إن كل ذلك يبدأ بك أنت كمربي، فأنت صديقه الأول الذي يضحك له لأول مرة، وأنت الذي يستجيب لمناغاته. إن طريقة مداعبتك وتعاملك مع الطفل الصغير تعلمه كيفية الاتصال بالآخرين، وكيف يدفعهم للاستجابة إليه من خلال قيامه باستجابا لفظية وحركية عدة. إن أول سنتين من حياة الطفل تمثل خبرته الأولى في اللعب مع الآخرين والتحادث معهم وتكوين الصداقات والاستمتاع برؤية الأقارب. إن التطبع الاجتماعي عملية طويلة ومتواصلة يحاول الطفل الصغير اكتشاف حقائقها في العامين الأوليين.

● ١٢-١٨ شهراً:

خلال السنة الأولى يكون الطفل منشغلاً في تنمية مهاراته الجسمية كإلتقاط الأشياء والإمساك بها وتعلم المشي. ورغم أنه يستمتع باللعب مع الآخرين كالجد أو الجدة لكن يحظى المربي على المرتبة الأولى من التفضيل. خلال هذه الفترة ينشغل الطفل بالعالم من حوله ويحاول أن يحدد علاقة الأشياء المحيطة في ذاته. وعندما يبدأ طفلك بالحديث والتواصل اللفظي مع الآخرين يدرك مدى المتعة في جعل الآخرين الاستجابة له. في الوقت نفسه يواجه الطفل قلقاً من نوع خاص يسمى قلق الانفصال Separation anixiety فتجده أحياناً منزعجاً ومزعجاً أيضاً، لكن هذه المظاهر تختفي بعد الشهر الثامن عشر. بعد هذه السن يبدأ الطفل بإظهار متعته في مصاحبة الآخرين، سواء من هم في مثل سنه أو أكبر منه. أن الأطفال في هذا السن يلعبون بشكل متواز، أي أن كل طفل يلعب بمفرده رغم تواجدهم في الوقت نفسه. وعندما ينهي الطفل السنة والنصف الأولى يبدأ بالتفاعل مع الآخرين، لكنه في الوقت نفسه يظهر رغبة كبيرة في حماية ألعابه الخاصة.

في هذه الفترة تبدأ بعض المظاهر العدوانية بالظهور على الطفل وأول سلاح يستخدمه هو سلاح العض وشد الشعر. وهو يستخدم هذا السلوك كأسلوب لاستكشاف ما يمكن أن يفعله بأسنانه ويوصل

رسالة لاحتياجاته. لكن هذا السلوك يختفي تدريجياً كلما تحسنت طريقته في التعبير عن ذاته باستخدام الكلمات.

● **١٩-٢٥ شهراً:**

في هذه المرحلة يكون الطفل قد أكمل السنتين، فيبدأ جاهداً للوصول إلى الأطفال الآخرين. وكما هي الحال في المهارات الأخرى يبدأ الطفل تطبعه الاجتماعي عن طريق المحاولة والخطأ. فمازال الطفل غير قادر على السماح للآخرين مشاركتهم مقتنياته، والسبب أنه مازال يعيش لحظاته الآنية ولا يدرك ما بعدها. فهو لا يعي معنى أن ينتظر الأطفال الآخرين كي ينتهوا من اللعب حتى يبدأ دوره هو، فمازال مفهوم تبادل الأدوار لا يعني له شيئاً.

إن علاقة الطفل بالكبار، في هذه السن، غير محددة المعالم. فبينما نجد أن بعضهم يستمتع بوجوده في محيط الكبار، إلا أن البعض الآخر يشعر بالخوف من الكبار وخصوصاً الغرباء، والسبب في ذلك أنه يراهم أكبر حجماً وأكثر طولاً وأخشن صوتاً وأكثر ثقة من اصدقائه الذين في مثل سنه. فعندما يكون لديك زوار في المنزل ينكمش طفلك ويلتصق بكَ ويمسك بملابسك وقد يبكي إذا حاول أحد الزوار الاقتراب منه. تدل كل التعبيرات السابقة على عدم رغبته بالاستعجال في التطبع الاجتماعي، وأنه هو الذي يختار الوقت المناسب لذلك. وسوف يظهر عندما يبدأ بالاقتراب من الكبار والجلوس بحجرهم ومكالمتهم.

● **٢٦-٣٠ شهراً:**

يبدأ الاطفال بالتمركز نحو الذات بين السنة الثانية والثالثة، حيث لم يصلوا إلى مستوى مناسب من النضج كي يضعوا أنفسهم في موقع الناس الآخرين وإن كل فرد له مشاعره وأحاسيسه الخاصة. وكلماً زاد تواجد الطفل بين الأطفال الآخرين قام بتنمية سلوك الأخذ والعطاء ورغم أنه لا يبدو كريماً جداً مع الأطفال الآخرين رغم أنه يظهر بعض التسامح في إعطائهم الأولوية في اللعب أو أخذ بعض الحلوى. لكن هذا الشعور مؤقت فقط حيث لا يلبث أن ينقلب عليهم بعد فترة قصيرة.

بعد مرور فترة من الزمن يبدأ الطفل في انتقاء طفل أو طفلين كأصدقاء، حيث يقضي معهم وقتاً أطول، كما يخصهم بالتحية، ويبتسم عندما يرى صورهم. وكأنه يوحي للآخرين بأن هؤلاء يحظون بعلاقة خاصة معه وتأثير خاص عليه. فهم أصدقاؤه الحميمون حسب المعايير الخاصة بهذا العمر.

وبينما يبدو أنه من الصعب تعليم الطفل القواعد والضوابط الخاصة بالسلوك الاجتماعي، يبدأ هو بإدراك أهمية الحاجات والضرورات الاجتماعية. فقد لا يلقى بالتحية إذا قدمته إلى جارك، وقد ينسى أن يقول شكراً إذا أعطاه عمه هدية، لكن بعد فترة وجيزة يعود مسرعاً إلى عمه ويضمه بحرارة. ولا يُعدُّ هذا السلوك خطأ، فإنه سوف يتعلم قواعد الآداب الاجتماعية بالتدريج خلال السنتين القادمتين. وكلما عاملت الطفل بالحسنى والاحترام عامل هو الآخرين بنفس الطريقة.

● **٣١-٣٦ شهراً:**

ألم تشعر يوماً بأن إبنك يتحدث مع صديق وهمي غير موجود؟ إن هذا أمر طبيعي لأن يمهد الطريق لتكوين الصداقات الحقيقية. فهو يتعلم كيف يرتبط بإنسان آخر غيرك. الأمر الذي يستحق منك التشجيع.

في هذا العمر يحاول الطفل أن يكيف نفسه بين أصدقاء وهميين وأصدقاء حقيقيين. في هذه المرحلة يكون الطفل أكثر انشغالاً بارتباطه بالآخرين وخصوصاً أنت. فهو يدرك طبيعة مشاعرك سواء بالفرح أو الحزن ويستطيع أن يميز ذلك بوضوح فيقول مثلاً «أمي زعلانة». لكنه مازال غير جاد وناضج في هذه المسألة. فليس مستغرباً أن يضحك على طفل إذا سقط وأخذ يبكي. كما لا يمكنه مواساة طفل آخر يبكي لسبب أو لآخر. والسبب في ذلك يعود إلى أنه لم يتمكن من تنمية المهارات المعرفية التي تمكنه من وضع نفسه مكان الآخرين والتي تعتبر هي أساس المشاركة الوجدانية. وفي الوقت ذلك يستطيع أن يمثل دور المحبوب والودود وخصوصاً على والديه.

إن هذا العمر هو العمر المناسب لغرس وتنمية الآداب الاجتماعية، فكلما تصرفت أمامه بطريقة تنم عن الاحترام، مثلاً، سيبدأ بتقمص جزءاً من هذا الدور الذي يعبر عن معرفته لأهمية تقدير الآخرين. لكن يبقى هذا الوضع غير متسق فهو مازال في مخاض التغيّر.

● **ماذا بعد؟**

عندما يسير الطفل في سنته الرابعة يبدأ في تنمية بعض الخصال مثل الثقة والاستقلالية والتعامل مع الأمور بشيء من العقلانية. وقبل دخوله المدرسة، مازال في حاجة إلى التوجيه والحب والاهتمام وفي الوقت ذاته يمكنه أن يوصل للآخرين ماذا يريد وماهي حاجاته كما تقل لديه حالات الهياج إضافة إلى وضوح حبه للاستطلاع في معرفة كيفية عمل الاشياء والمعدات المختلفة.

إن حب الأطفال وانجذابهم لبعضهم البعض يعد من الأمور الطبيعية وكلما تقدم الطفل في العمر تعلم كيف يتعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية كما يظهر متعة في مصاحبتهم. إن الأطفال يتعلمون الشيء الكثير من خلال مراقبة الأخرين والتفاعل معهم. وعندما يفهم طفلك كيف يتعاطف مع الأطفال الآخرين ويقدر أهمية وجود رفاق اللعب فهو في طريقه الصحيح لتنمية صداقات حقيقية ودائمة.

● **ما هو الأمر المُقلق؟**

إذا كان لديك طفل عمره بين ١-٣ سنوات ومفرط في العدوانية ولا يستطيع أن يمضي وقته مع الآخرين دون أن يقوم بعَضهم أو ضربهم أو دفعهم، عليك بمراجعة طبيب أطفال. حيث أن هذا النوع من السلوك قد يرجع إلى احساس بعدم الأمان الذي يعود إلى كثرة تغيب الوالدين أو كثرة تغيير المسكن. ففي الوقت الذي يكون الأطفال عدوانيين لبعض الوقت حينما يتشاجرون بسبب لعبة معينة، لا يوجد مبررٌ أن يكون الطفل عدوانياً طوال الوقت.

أمراض القلق وعلاقتها بالكف السلوكي لدى الأطفال

الدكتور محمد قاسم عبدالله

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعة الملك خالد

إن من صفات الأطفال الذين يتميزون بالكف السلوكي* Behavioural Inhibition، هواستجاباتهم بالخوف للمواقف الجديدة. ومن منظور إكلينيكي، فإن هذه المخاوف، ربما ترتبط بعدد متنوع من الحالات السيكولوجية، وخاصة القلق. والهدف من هذا البحث هو إلقاء الضوء على الأشكال الإكلينيكية المتنوعة لأمراض القلق عند الراشدين، والأطفال. ثم تبيان العلاقة بين أمراض القلق عند الراشدين، والأطفال. ثم تبيان العلاقة بين أمراض القلق عند الراشدين والكف السلوكي عند أطفالهم.

من الصعب تمييز أعراض القلق عن أعراض الخوف والتيقظ أو التنبه Vigilance. وبالرغم من أن أسبابها قد تكون مختلفة، فإن القلق يشبه الخبرة (ذات المظاهر المعرفية والجسمية) الخاصة بالهلع Panic، وكذلك الفزع Dread، إلا أنها تختلف عنها من حيث كونها تنشأ من مثيرات داخلية مجهولة تكون غير متناسبة مع واقع المثيرات الخارجية، وربما تتعلق بمثيرات متوقعة مقبلة. نموذجياً. يكون للقلق حالات أو مظاهر عضوية جسمية، ووجدانية إنفعالية، ومعرفية عقلية إضافة إلى مظهرها السلوكي فالأعراض أو المظاهر الجسمية العضوية الرئيسية تعكس التيقظ والتنبه الخاص بالجهاز العصبي المستقل (وخاصة السمبتاوي) وتضم عدداً من الاضطرابات الجسمية (كما هو مبين في الجدول ١) إن حالة القلق تمتد من النرفزة edginess إلى حالة الرعب والهلع، مروراً بخبرة الهم Wor-ry (ذات الطابع المعرفي والفكري) والأشغال أو التفكير بأخطار يتعرض لها الجسم. إن الاستجابة السلوكية للقلق تهتم بالبحث عن الراحة والهدوء وتجنب أي مصدر للتوتر والكدر، لأن خبرة القلق بشكل أو بآخر تكون عامة ومشتركة.

* الكف: خاصية مزاجية عصبية (عكس الاستثارة) تمثل التعب الإعيائي (اللحائي بالمخ) بحيث توقف عمل فاعلية أو نشاط ما والاستمرار فيه، والشخص الذي يتصف بالكف يتميز بأنه خجولاً - متجنباً - مكبوتاً - يتجنب الغريب والجديد، وخائفاً (عبد الخالق ١٩٩٢).

الجدول (١) العلامات (الأعراض) العضوية أو الجسمية للقلق.

إباء الطعام (فقدان الشهية)	توتر عضلي
تقلصات معدية (وإسهال)	غثيان
ألم الصدر	شحوب اللون
تعرق	سرعة ضربات القلب
عسر التنفس	الشعور بالنمل والخدر
جفاف الفم والحلق	ألم بالمعدة

إن التعرف على القلق المرضي (العصابي) عملاً صعباً ومعقداً، فالقلق إستجابة طبيعية ومتوقعة لحالات التوتر والضغط أو الشدة النفسية (الانعصاب) Stress. وغالباً ما تكون مثيراً ضرورياً للتكيف والتعامل مع المحيط في المواقف المختلفة. إلا أن القلق المرضي (وهو القلق الشديد المتطرف) ليس حالة طبيعية أو سوية، إنه يشبه تماماً زيادة إفراز الغدة الدرقية (هذه الزيادة حالة مرضية).

ويمكن تمييز القلق المرضي عن استجابة القلق السوية الطبيعية من خلال أربعة مظاهر رئيسية: أنه ذاتي (خاص)، وشديدٌ (متطرفٌ في زيادته)، يدوم طويلاً، وأخيراً يأخذ شكل الحالة "الحالة السلوكية" Behavioral State".

فالذاتية: تعزى إلى معاناة القلق التي تستمر عند الشخص بغض النظر عن المثيرات البيئية بأشكالها المختلفة... إنها داخلية المنشأ endogenous أو أنها تأخذ طابعاً نوعياً خاصاً "لها تكوينها وحياتها الخاصة".

أما الشدة: فيعزى إلى مستوى الكدر والضيق والتوتر. حيث تزداد شدة الأعراض وبذلك فإنها تزيد وتسرع من قدرات الفرد ومحاولاته للسلوك والتحمل.

أما الدوام والاستمرارية، فيشير إلى طول بقاء الأعراض المرضية بحيث يمكن تمييزها مباشرة عن الاستجابة السلوكية الخاصة بموقف ما أو كإستجابة آنية في موقف محدد.

وأخيراً، فإن القلق الذي يكون ذاتياً (مستقلاً) وشديداً، ويدوم طويلاً، يشوه عمليات التكيف وطرق التصدي والتعامل Coping، كما أنه يخلق إضطرابات سلوكية معينة كالتجنب والإنسحاب.

وبغض النظر عن مظاهر القلق، فإن خبرة القلق يمكن تقسيمها إلى فئتين عريضتين:

الأولى: حادة Acute ذات موجة قصيرة من القلق الشديد، ومكونات معرفية (عقلية) وعضوية وسلوكية واضحة ومؤثرة.

والثانية: حالة من الضيق والكرب والتوتر المستمر بدرجة معتدلة نسبياً والمتميزة من الناحية النوعية والكمية (بالنسبة لمكوناتها). وتهتم الدراسات الفارماكولوجية (الصيدلانية) كثيراً بهذين النوعين وتصنيفهما وذلك بسبب أهمية ذلك في المعالجة الدوائية.

إن النوع الأول (الحاد) يشبه الخوف الشديد أو استجابة التنبيه الزائد والإنذار بتهديد وخطر يواجه الشخص. والحالة المعرفية للرعب والعجز أو الشعور بكارثة ستقع يرافقها تنشيط وتنبه لحائي (في الجهاز السمبثاوي) حيث يحاول الشخص البحث عن مخرج والعودة للأمان أما النوع الثاني للقلق فيشبه التهديد العادي المحتمل، إنه مستويات من الكف، وحالات من التوتر الجسدي العضوي، والتغيرات السلوكية الأقل شدة. هاتين الحالتين من الخوف تذكر بالأعراض السريرية الخاصة بنوبات الهلع Panic attacks من جهة، والقلق المعمم generalized Anxiety من جهة ثانية.

أسباب القلق وعوامله:

كما هو الحال في أشكال السلوك (الاستجابات) الفطرية الموروثة في العضوية لوقايتها ومحافظتها على البقاء، فإن التيقظ والهلع استجابات طبيعية (سوية) لمواجهة المثيرات المهددة. كذلك الأمر بالنسبة للقلق والأعراض النفسية المرضية، فإن عوامل أخرى بجانب التهديد والخطر الفيزيقي الحاد، تعتبر عوامل مسببة لحدوث المرض. وهناك عدة اتجاهات لتفسير أسباب القلق وأعراضه المختلفة. بعضها يشدد على الجهاز العصبي المركزي، السلوكي/ المعرفي)، (م عبد الله ، ١٩٩٩) ثم اتجاه التحليل النفسي الذي يشدد على التخيلات والتذكر والعمليات الدينامية في الشخصية.

١- **الاتجاه البيولوجي:** في ضوء تشابه مظاهر القلق والخوف، وبالرغم من ذلك التشابه، فإن الأساس العصبي والبيولوجي مشتركاً ومتشابهاً في كلا الحالتين. وقد بينت الدراسات اشتراك جهازين عصبين على الأقل في كل من الخوف والقلق المرضي بأنواعه المختلفة. إن آلية الهلع وأعراضها تتضمن المكونات الأساسية التالية: خلل في إفراز النور (ابنفرين)، وكذلك في البنزوديازين وخاصة في الجهاز اللمبي وتظهر أهمية هذا الجهاز في إعداد العضوية لمواجهة الخطر من هنا فإن الجهازين السمبثاوي والباراسمبثاوي هما الأساس العصبي البيولوجي في هذه الحالات، ومايرافقها من تغيرات في إفراز الغدد وخاصة النخامية.

٢- **الاتجاه التحليلنفسي:** ويشدد على دور العمليات النفسية الدينامية والتنبه الداخلي بالعضوية. إن هذا الاتجاه لا يشدد على دور العوامل العصبية والبيلوجية للقلق، وإنما يعتبره تهديداً موجهاً إلى الأنا. ويحدث بسبب المواقف ومافيها من مثيرات مهددة (واقعية أم متخيلة) وخاصة في مرحلة الطفولة، حيث تعتبر صدمة الميلاد أهم خبرة قلق يمر بها الفرد في حياته.

٣- **الاتجاه السلوكي:** يشدد على دور التعلم في حدوث القلق. حيث يبدأ مرتبطاً بموقف أو موضوع معين ثم يعمم الفرد هذه الخبرة لمواقف أخرى مشابهة لما تحقق للفرد من نتائج حيث يترسخ بالتعزيز وقد شدد بعض العلماء السلوكين (الاتجاه السلوكي - المعرفي) على دور العمليات المعرفية العقلية في حدوث القلق والأعصبة بأنواعها المختلفة. وأنها تنتج بسبب توقعات الشخص وتفكيره بالأحداث وتفسيره لها.

أمراض القلق عند الراشدين:

١- اضطراب الهلع Panic disorder

تعريف الاضطراب وأعراضه: إن الشخص الذي يخبر هذا الانفعال، يتعرض لنوبات غير متوقعة من الخوف الشديد والذعر، إما نوبة كل أسبوع (٤ نوبات شهرياً) أو نوبة هلع شديدة يتبعها فترة هدوء،

يتوقع الفرد خلالها أن تحدث له النوبة بأي وقت. ويُظهر الفرد المصاب على الأقل، أربعة أعراض من الأعراض التالية كحد أدنى:

ضيق التنفس، السعال، سرعة ضربات القلب، ألم الصدر، التعرق، الدوخة، الغثيان، فقدان الأنية (اختلال الأنا)، الخوف من الموت، والخوف من الخبل والبلاده أو الخوف من عدم القدرة على الاستبصار والتحكم في السلوك، ارتجاف ورعشة، (مأخوذة من الجمعية الأمريكية للطب النفسي DSMR 1987) هذه الأعراض تحدث فجأة أو خلال ١٠ دقائق من بداية ظهور أول عرض في الهجمة.

إن نوبة الهلع خبرة مزعجة وشديدة، وعادة تدوم بضع دقائق أو فترة أطول مع إضطرابات سلوكية وعضوية ومعرفية نموذجية، وربما يخبر الشخص هذه الأعراض منفردة أو مجتمعة وقد تتطور إلى أحد أشكال القلق النموذجية (العصاب) كالخوف المرضي والإكتئاب أو حتى إلى الإدمان على الكحول والعقاقير. إن التغيرات العضوية في نوبة الهلع (والتي تتضمن اضطرابات التنفس وضربات القلق والتعرق والخلل الهرموني) تحدث على شكل موجة عائمة ومنتشرة من التنبيه والتيقظ السمبثاوي للجهاز العصبي المستقبل.

أما من الناحية المعرفية العقلية، فيشعر الشخص بفقدان قدرته على الضبط والتحكم، إضافة إلى التفكير بالموت، أو توقع البلادة والخيل والحماقة وضعف الاستبصار، أما سلوكياً فيظهر على الشخص المصاب سلوكاً إندفاعياً وإقدامياً للبحث عن الأمن والسلامة أو البحث عن مكان مناسب أ وشخص ما يمكن أن يقدم له المساعدة.

حدوثه: غالباً ما تكون بداية هذا الاضطراب في مرحلة الرشد، ويحدث عند النساء أكثر من الرجال والذين يخبرون هذا الاضطراب، غالباً، (تتطور حالتهم إلى الخوف من الأماكن المكشوفة) وكانوا قد عانوا في طفولتهم من قلق الانفصال Anxiety separation ومن الخوف المرضي من المدرسة School Phobia (Gettelman and Klein 1986) وعادة يبدا حدوث هذا المرض بعد حدث هام في حياة المصاب كفقدان عزيز، أو تهديد بالانفصال والطلاق، أو ترك العمل، أو حادثة مرضية (Roy - Byrne Gera-cim, and uhdi, T. 1`986).

٢- الرهاب (الخوف المرضي أو العصابي (Phobia):

هناك ثلاث فئات رئيسية للرهاب: الرهاب البسيط، والرهاب الاجتماعي، ورهاب الساح (الأماكن المكشوفة).

الرهاب البسيط Simple Phobia هو الخوف العادي والحاجة لتجنب مثيرات وموضوعات تهدد الفرد وتشكل خطراً عليه (أفعى - كلب شرس).. أو مواقف (طيران بالطائرة..) فإذا كان الموضوع أو الموقف بمواجهة الشخص (يخبره الفرد مباشرة) فإنه سيتعرض إلى حالة من القلق قد تصل إلى مستوى الهلع.

والرهاب الاجتماعي، Social Phobia، يعكس حالة القلق في مواقف اجتماعية معينة كالخوف من الحديث أمام حشد من الناس، أو تجنب النقاش مع الأخرين. وقد تكون بدرجة منخفضة أو شديدة ومعممة لمواقف أخرى متنوعة بحيث يمكن أن تقود إلى الهلع.

أما رهاب الساح Agoraphobia، فهو الخوف الشديد من الوقوف والتواجد في أماكن مكشوفة

ومفتوحة بحيث يشعر الشخص (المصاب) أنه وحيد ومن الصعب الحصول على مساعدة في مثل هذه الأماكن وبعض الذين يعانون من هذا الاضطراب لا يظهرون أعراض الهلع.

٣- القلق المعمم Generalized Anxiety (أو الطافي):

إن الشخص الذي كان يعاني القلق، سواء كان معمما أم على شكل نوبات هلع في ماضيه، يوصف بأنه عصابي (عنده عصاب القلق). ولكن في عام ١٩٦٠ (ومن خلال الحالات العيادية المدروسة) تم إجراء تحليل ودراسة فارماكولوجية لأمراض القلق. والمرضى الذين يعانون من الهلع وفوبيا الأماكن المكشوفة قد أظهروا استجابة مميزة للمعالجة الدوائية بالمقارنة مع حالات القلق الأخرى. وقد تبين أيضاً عدم جدوى البنزوديازبان في معالجة نوبات الهلع، في حين كانت مفيدة في معالجة حالات القلق المعمم.

ويتم تشخيص الحالة على أنها قلق معمم، إذا ما عانى الشخص أعراض القلق (المبينة في الجدول ١) بشكل ثابت لمدة ٦ أشهر أو أكثر. وتكونت مميزة تتصف بالهم الشديد وغير الواقعي وكذلك التوتر والضيق (بدون أن يرتبط بهجمات هلع إطلاقاً) وتتضمن هذه الأعراض مظاهر متنوعة من التوتر الحركي والعضلي، والنشاط الزائد، والتنبه اللحائي والتيقظ وكذلك سلوكاً غير مرتبط بأي حالة أو سبب عضوي محدد.

٤- الوساوس المتسلطة والأفعال القهرية Obsessions and Compulsions:

وفيها يعاني المصاب من سيطرة أفكار وأفعال غير إرادية، تلح عليه ولايمكنه مقاومتها بحيث تظهر بشكل نمطي متكرر وذلك بسبب حالة القلق والتوتر الداخلي الذي يعانيه الشخص.

٥- اضطرابات ما بعد الصدمة Posttraumatic Stress Disorder:

ويعاني المريض بهذا الاضطراب من أعراض ظاهرة تشبه الأعراض الحادة والثانوية المرافقة للهلع، ولكن بدايتها (استهلال المرض) تكون في الوقت الذي يخبر فيه الشخص موقفاً أو حادثاً خطيراً مهدداً له (هذا الحادث ندعوه موقفاً ضاغطاً باعثاً على الشدة النفسية والانعصاب). ويستعيد الشخص تلك الأحداث (الضاغطة) أو الصدمة بحيث تظهر بشكل رمزي في الأحلام أو خبرات بديلة تدل على الصدمة النفسية أو الموقف الضاغط وتعبر عنه. فأعراض القلق، واضطرابات النوم، وتجنب المواقف المثيرة أو بعض الأحداث، وخاصة الشبيهة أو المرتبطة (بخبرة الصدمة) هي من الصفات المميزة لهذا الاضطراب.

٦- اضطراب التوافق المرافق بالمزاج القلق Adjustment Disorder with Mood:

وتضم هذه الفئة عدداً من المرضى الذين خبروا حالات من القلق في فترة سابقة من حياتهم المهنية أو الأسرية أو علاقاتهم الشخصية والاجتماعية. وأعراضها، غالباً ما تكون محدودة بفترة زمنية معينة، ولكنها قد تكون شديدة أو تتطلب تدخلاً علاجياً.

٧- أمراض طبنفسية أخرى Other psychiatric Disorders:

ربما تدل أعراض القلق الحاد على مرض القلق العصابي الأولي، ولكنها قد تكون مرافقة بأعراض طبنفسية أخرى وخاصة اضطرابات المزاج Mood Disorders والذهانات Psychoses او الإدمان إن أكثر

من ربع المرضى بالاكتئاب مثلا، يخبرون نوبة الهلع والقلق المعمم. إن القلق المعمم الطافي كثيراً ما يرتبط في مرحلته الأولى بأعراض الاكتئاب والذهانات الانفعالية وحالات الإنطوائية والانسحاب.

أمراض القلق في مرحلتي الطفولة والمراهقة:

يعرض الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث (DSM- III - R 1987) للأمراض النفسية، أمراض القلق عند الأطفال والمراهقين، حيث تأخذ بدايتها شكل القلق بأعراضه المتنوعة. وهذه الإضطرابات هي: قلق الإنفصال، واضطراب التجنب، أمراض القلق الزائد، وفي النوعين الأوليين، يتركز القلق على مواقف معينة، بينما الثالث (أي القلق الزائد) يعمم على مواقف متنوعه.

١- قلق الإنفصال Separation Anxiety:

يعتبر إضطراب قلق الانفصال (Sad) من أمراض القلق المعروفة عند الأطفال، وربما يماثل ويوازي الخوف المرضي من الأماكن المكشوفة عند الراشدين (Gittelman and Kein 1986) وانه من أمراض القلق المعروفة والمنتشرة عند الأطفال من الجنسين. وبداية حدوثه يكون على شكل قلق شديد وخوف من الابتعاد عن الأشخاص المحيطين بالطفل (وخاصة الوالدين). وقد سمي بهذا الاسم للافتراض القائل بأن الاضطراب الأساسي فيه هو عدم قدرة الطفل الابتعاد (الانفعال) عن والديه أو أي شخص آخر تربطه به رابطة عاطفية.

وعندما يبدأ هذا المرض، يخبر الطفل حالة من الهلع يرافقها إضطرابات عضوية (مثل آلام البطن والمعدة والصداع، والدوخة، والغثيان، والاغماء) وخلال الانفصال أو الابتعاد يظهر الطفل حالات من الخوف الشديد تدل على حدوث الاضطراب. ويشعر الطفل بعدم الراحة والضيق والإنزعاج عندما يكون بعيداً عن البيت أو عن الأوجه المألوفة له.

ولذلك ربما يرفض الذهاب إلى المدرسة مما يؤدي إلى حدوث مايسمى رهاب المدرسة "أو الخوف المرضي من المدرسة" School pholia. ولكن ليست كل حالات فوبيا المدرسة هي نتيجة قلق الإنفصال. فربما تعزى إلى عوامل نفسية أخرى وخاصة الاكتئاب أو الذهانات الانفعالية أو الإنطوائية أو ضغوط أسرية وصدمات إنفعالية أو لصعوبات مدرسية ودراسية.

إن بداية حدوث المرض واستهلاله عند الأطفال، يكون في حوالي سن الثالثة والرابعة من العمر ولكن كثيراً ما يظهر ويوضوح في سن العاشرة. ولكن يجب الانتباه إلى أنه قد يظهر بشدة أو يختفي أحياناً خلال فترات وأوقات زمنية متقطعة. وفي شكله الحاد والبارز، يجعل الطفل عاجزاً عن القيام بواجباته والاستقلال بشؤونه. وربما يعاني هؤلاء الأطفال من أمراض عضوية جسمية شديدة ناتجة عن القلق. ولذلك يجب تشخيصها بدقة (التشخيص الفاروق).

٢- اضطراب التجنب Avoidance Disorder

بالرغم من قلة المعلومات عن هذا الاضطراب، إلا أنه يشبه الفوبيا الاجتماعية عند الراشدين. إن تطور حدوث هذا الاضطراب وبدايته يكون على شكل إنكماش Shrinking وابتعاد عن تكوين علاقات وتواصل مع الغرباء. إن الأطفال الإنفعاليين يهتمون في تكوين صلات وعلاقات اجتماعية، ولكن الخائفين منهم، يعجزون عن القيام بذلك. وعادة، ينقص هؤلاء الأطفال الثقة بالنفس، كما يتميزون

بعدم القدرة على توكيد الذات unassertive وتنقصهم المهارات الضرورية الخاصة بعملية التنشئة الاجتماعية وفي الحالات الشديدة منها، يعجز الطفل على تكوين روابط اجتماعية خارج نطاق أسرته. وقد يبدأ نمو هذا الاضطراب في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يقل ظهور الغرباء في العائلة. وغالباً ما يكون هذا الاضطراب مزمناً Chronic.

أمراض القلق الزائد (المفرط) Overanxiety Disorder:

إن مرض القلق الزائد أو المفرط عند الأطفال، يماثل ويوازي القلق المعمم والطافي عند الراشدين إنه أكثر حدوثاً عند الأولاد منه عند البنات. وكما هو الحال عند الراشدين. فإنه يحدث عند الأطفال على شكل هم وتوتر شديد يرافق بحالة خوف غير متركز على موضوع أو موقف بعينه، وليس مرتبطاً بمواعث الشدة بنفسه (الموقف الضاغط Stressor) يشعر الطفل بالعصبية والهم حول أحداث مقبلة، كالامتحان - والمرض، أو مواجهة أمور مهددة كالمواعيد والعمل الروتيني وغالباً مايرافق بزيادة في الاهتمام بالأداء والكفاءة. وبسبب من هذا الاهتمام الزائد بالأداء والعلم، يبدو الطفل أو المراهق وكأن عنده نضجاً زائداً (مبالغة في النضج) Hypermature، وفي بعض الحالات تظهر بعض الأعراض الجسمية والعضوية الخاصة بالقلق مثل الصداع وآلام المعدة وصعوبة التنفس والدوخة وبعض الشكاوي العضوية. وربما تنشأ هذه الأعراض من الإفراط في زيارة الأطباء وإجراء الفحوصات المتنوعة.

تطبيقات: العلاقة بين الكف السلوكي وأمراض القلق

إن العلاقة المحتملة بين أمراض القلق عند الأطفال وأمراض القلق عند الراشدين هي إحدى الفرضيات الإكلينيكية الهامة (Macdermptt 1986, Gittelman Koplewiez 1987, Emde 1986) فالعلاقة بين إضطرابات الأطفال واضطرابات الراشدين الطبنفسية قد درست وتم تبيانها في العديد من الأمراض. مثلا، أشكال التكيف اللا اجتماعي المبكر عن بعض الأطفال الذين لم يكونوا مضطربين (أو يعانون من أي اضطراب نفسي) قد ارتبطت مع الفصام في السنوات اللاحقة من العمر. إن ارتباط الفصام بالسلوك اللااجتماعي في مرحلة الطفولة قد يختلف عن بعض الأشكال الأخرى للفصام، استناداً إلى علاقته بالذكاء والحالة العصبية والنتائج أو الآثار طويلة المدى. هذه الأنماط الإكلينيكية تفترض بأن الخصائص والصفات النمائية التطورية قد ترتبط بنتائج ولواحق سلوكية مرضية سريرية (Reznick 1989).

إن إحدى العقبات الرئيسية في البحث بأمراض القلق عند الأطفال هي التشويش والصعوبة المرتبطة بالفئات التشخيصية المختلفة للاضطرابات. ومع أن هذه الصعوبة موجودة في البحث بأمراض القلق عند الراشدين، إلا أنها ذات تسميات أوضح وأدق مما هو عند الأطفال.

وكما تبين لنا، فإن أمراض القلق بمرحلة الرشد هي رهاب الساح والهلع، والقلق المعمم والطافي أما في مرحلة الطفولة فهي قلق الانفصال، والقلق الزائد واضطراب التجنب. وربما يعتقد البعض بأن رهاب الساح هو شكل من أشكال اضطراب قلق الانفصال، حيث أن الأشخاص المصابين بهذا الخوف المرضي غالباً مايكونوا غير قادرين على الإنفصال والابتعاد عن المجموع والناس الآخرين. ومن جهة ثانية، فإن استجابة الخوف المتطرفة إتجاه الموقف أو الموضوع، مؤشر عام في كلا الحالتين ومن الممكن الإفتراض بأن المظاهر النمائية المراقفة للسن (العمر) الذي تظهر فيه. وهذا الفرض قدطبق في أمراض الأطفال الانفعالية (الوجدانية)، حيث يعتمد تشخيص الاكتئاب في مرحلة الطفولة على المعيار التشخيصي للاكتئاب عند الراشدين، ولكنه يختلف فقط في المظاهر النمائية المرتبطة بالعمر.

قد تهيئ الأعراض في مرحلة الطفولة وتزيد من قابلية التعرض للاضطراب في مرحلة الرشد، وربما تكون المظاهر المبكرة إعداداً وترسيخاً للإضطراب خلال نمو الفرد بحيث يتشكل بوضوح في مرحلة الرشد، أو أنها تعكس البيئة العامة المشتركة لظهور المرض أو الأساس العضوي العصبي والبيولوجي أيضاً. وقد اقترض العديد من العلماء أن الاتجاه النموذجي لكشف العلاقة بين الأمراض النفسية في مرحلتي الطفولة والرشد يكون من خلال الدراسة التتبعية والمطولة بالنسبة للأطفال المهيئين والذين هم في خطر الوقوع بالإضطراب وآبائهم الذين يظهرون هذه الاضطرابات.

إن الأطفال الذين يعاني آبائهم من رهاب الساح أكثر احتمالاً في تعرضهم لقلق الانفصال والوقوع فيه مقارنة بالآخرين. وقد يكون الانفصال إنعكاساً للمزاج الذي يهيئ الطفل لتجنب المدرسة أو التعرض للهلع ورهاب الساح أو الرهاب الاجتماعي بمراحل لاحقة فإنه كان الأمر كذلك، فإن تقنيات البحث النمائية والتطورية ستزودنا بفرصة ملاحظة التغيرات والإنتقالات النمائية الجذرية في عملها لتهيئة الفرد وقابلية تعرضه للمرض، وكذلك التقويم المستمر وإمكانية التنبؤ به إضافة إلى معرفة العوامل الهامة والمؤثرة في خبرات الشخص. إن ملاحظات الأطفال الذين يتميزون بالكف in-hibited children في اليوم الأول للمدرسة (Gersten 1986) كانوا قد أظهروا قلق الانفصال الذي يميز رهاب الساح عند الراشدين عندما كانوا أطفالاً. وفي ضوء هذه الملاحظات السريرية، فقد اقترض وجود علاقة بين الكف السلوكي عند الأطفال وأمراض القلق اللاحقة وخاصة مرض الهلع ورهاب الساح وقد قاد ذلك إلى فحص مدى انتشار الكف السلوكي وحدوثه عند الأطفال المرضى الذين يعانون من الهلع ورهاب الساح، كما قاد إلى افتراض مفاده أن المزاجية أو نوعية المزاج Temperamental Quality المرتبطة بالكف السلوكي للشيء أو (الموضوع) غير المألوف قد يهيئ الأطفال ويعرضهم لخطر الوقع بالهلع ورهاب الساح في السنوات اللاحقة. وإذا كان هذا صحيحاً بسبب النموذج الجيني والبيولوجي، فإننا نتوقع أن نجد انتشاراً للكف السلوكي عند الأطفال الذين يتميز والديهم بأمراض الهلع ورهاب الساح مقارنة مع المجموعات الضابطة. إن دراسة دور (الكف السلوكي اتجاه الغريب وغير المألوف) باعتباره عامل خطر مبكر أو يسبق مرض القلق عند الأطفال والذي يظهر في مراحل لاحقة

على شكل قلق معمم أو هلع أو خوف مرضي من الأماكن المكشوفة، قد تم بحثه من قبل العالم السيكولوجي، ورستباوم (Mac Dermott J. 1986).

لقد درس (روستباوم) أطفالاً لآباء يعانون من اضطراب الهلع ورهاب الساح، ومجموعات تعاني أمراضاً نفسية مختلفة، من أجل المقارنة وقد تم فحص ٥٩ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٢-٧ سنوات في مخبر هارفارد لدراسة المواليد والأطفال. إن مدى الكف السلوكي عند الأطفال الذين يعانون من الهلع ورهاب الساح كان يفوق المجموعات الأخرى الضابطة بزيادة ذات دلالة احصائية إن مدى الكف السلوكي عند الأطفال الذين هم في خطر الوقوع بالهلع ورهاب الساح كانت مترابطة بنسبة ٨٠٪ - و١٠٠٪ عند الأطفال الأعمر الذين تتراوح أعمارهم بين ٤-٧ سنوات) بالمقارنة مع المجموعات الضابطة والتي كان معدل الكف السلوكي عندها بحدود ١٥٪ (صفر٪ بالنسبة للأطفال الأعمر من سن ٤-٧)، (P< .01) (Reznicks. 1989).

إن الملاحظة المتعلقة بأن الكف السلوكي نمو غير المألوف (كالبعد عن أشخاص أو التواجد في أماكن خالية مكشوفة) كما عرفت ووضحت في عمل كاجان ورفاقه Kagan ينتشر بشكل مرتفع عقب معالجة الراشدين الذين عولجوا من أمراض الهلع ورهاب الساح (Roy - Byrme and Geraci and vhdi 1989)، وهذا ما يثبت العلاقة بين الكف السلوكي بمرحلة الطفولة وقابلية التعرض أو خطر الوقوع في أمراض القلق بمرحلة الرشد. ولكن لتحديد ما إذا كانت هذه النتيجة عند الأطفال تمثل استعداداً بيولوجيا عصبياً للوقوع بالمرض أم لا، هي نتيجة لم يتوضح بالدراسة إن تحديد الكف السلوكي عند الأطفال الذين هم في خطر الوقوع بالقلق، على كل، هو شيء هام جداً وموضوع دراسة بذاته إنه قد يحدد الأطفال الذين هم أكثر قابلية لتطوير أمراض القلق بأنواعها. وإذا بدا للكف السلوكي في الطفولة المبكرة أن يظهر (مع تتبعه بالبحوث المطولة) بشكل من أشكال القلق، فإن تحديد الشباب الذين يتميزون بهذه الصفة المزاجية (الكف) ستمثل دفعاً جديداً وهاماً في طرق الوقاية والعلاج عند الأطفال الذين هم في حظر الوقوع بأمراض القلق.

المراجع

1- American Psychiatric Association (1987). Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders 3d. Washington, D.C.

2- Emde R. (1986) Early development and opportunities for research on anxiety. In anxiety and anxiety disorders ed. A.H. Tuuma and J.D. Maser 413. 20 Hills dale N. Erlbaum.

3- Gersten M (1986) the contribution of temperament to behavior in natural contexts Harvard university.

4- Gittelman R. and Klien D. (1986) Childhood Separation anxily and adult agrophobia. In Anxiety and Anxiety disorders Atuma and J.D. Moser 329-402 Hillsdale N. Erlbarm.

5- Gittelman and Kolewicz H. (1987) Pharmacatherapy of childhood anxiety disorders. In Anxiety disorders in children ed. R. Gittelman 180-200 New York Guilford.

6- Mac Dermitt J. (1986): Anxiety disorders (childhood). In Psychiatry, Vol 6. Child psychiatry ed. A. Michels and J Carenor 293-302 New York Basic.

7- Reznick Seeds. (1989) Perspectives on Behavioral inhibition the university of Chicago Press USA.

8- Roy - Burne P.P. Geraci M. and Uhde T. (1986) life events and the onest of panic disorder. American Journal of Psychiatry 143: 1424-27

٩- عبد الخالق احمد (١٩٩٢) - الأبعاد الأساسية للشخصية. دار المعرفة الجامعة/ مصر.

١٠- عبد الله محمد قاسم: (١٩٩٩) الشخصية والعلاج النفسي "دراسة في استراتيجيات الشخصية وتطبيقاتها العلاجية والمرضية "قيد النشر".

العنف ضد الطفولة تدمير للمجتمع

إعداد الزبير مهداد

الناظور - المغرب

يتعرض كثير من الأطفال ذكوراً وإناثاً في بلادنا إلى عنف شديد وتساء معاملتهم بأشكال متنوعة، ما بين الإهمال والقسوة النفسية وهتك الأعراض والضرب والجرح.

يتم التكتم أحياناً كثيرة على هذه الحالات، ولا يخضع المتسببون فيها لمتابعات قضائية لأسباب شتى، كأن يكون المعتدي أحد أفراد الأسرة، أو يكون التكتم بدعوى الحفاظ على شرف الطفل والأسرة، كما يتم التنازل وعدم متابعة الجاني بعد مساومات تبتغي صلحاً لا يكون أبداً في مصلحة الضحية، ويكون جهل الأسرة في الغالب سببا لكفها عن المتابعة القضائية والتنازل عن حقوقها المدنية إما بالترهيب أو الترغيب، إن ما يحدث في الخفاء يفوق أي تقدير.

بينما في المحاكم، يتم تداول هذه القضايا في شروط وظروف غير عادلة، فالتعامل هذه الحالات يكاد يجعل الظاهرة أمراً عاديا وطبيعياً ما دام الطفل حيا، دون إدراك حقيقي لآثارها وحجم الأضرار الناتجة عنها، كما أن شروط الجلسات وضغط القضايا الأخرى لا تسمح لهيئة المحكمة ببحث شامل واستماع كامل للضحية، فضلا عن غياب آليات التدخل السريع.

وينتهي مسار الملف في المحكمة إلى حفظ القضية أو التبرئة (لعدم ثبوت الأدلة) أو إلى أحكام مخففة غير رادعة، ويعود الضحية لاستئناف حياته العادية بشكل طبيعي مثقلا بجروحه البدنية وندوبه النفسية التي لا تندمل أبداً في غياب إجراءات حمائية ناجعة للضحية ومواكبة الوضعية الجسدية والنفسية لها.

يذكر التقرير الصادر عن المرصد الوطني لحقوق الطفل بالمغرب بخجل حذر (أن الطفل الضحية يكون شخصية ممزقة المشاعر ومضطربة التصريحات أما هيئات المحاكم) والحق أنه يصعب القول بإمكان هؤلاء الضحايا أن يستردوا عافيتهم كاملة والجزء الضائع من طفولتهم، لأن هذا العنف

يحطم مكونات أساسية من شخصياتهم، ويخرب ذاتهم تخريباً يصعب رأبه وترميمه، فيختزنون في أنفسهم الكثير من مشاعر الغضب والأسى والإحباط التي لا يجدون الفرصة للتعبير عنها وتفريغها، إنها ظروف مجهدة موترة مليئة بالإحباط نغرق فيها صبياننا ونحرمهم من التمتع بحقهم في فرص مواتية لنمو نفسي وبدني سليمين.

خبرات مؤلمة

كيف ستنشأ هذه الضحية التي بدأت حياتها بخبرات مؤلمة قاسية؟ أحياناً سببها أفراد من الأقارب أو ممن يفترض فيهم رعايته وحمايته ومساعدته على النمو السليم، كالمعلمين والمشغلين وأرباب المعامل والأصدقاء الراشدين.

إن الخبرات الحياتية الأولى التي ينميها الطفل بداية من عملية التواصل والتفاعل مع الراشدين المحيطين به تساهم في تكوين الصورة الأولية لديه عن نفسه ومحيطه، إذا كان الطفل الذي يلقى الخبرات والتفاعلات الإيجابية الملبية لمطالب نموه والمشبعة لحاجاته، يعيش متزنا متوافقا مع ذاته ومحيطه، فإن الطفل الآخر الذي يتعرض للخبرات المؤلمة والمزعجة يتأثر نموه تأثراً سلبياً ويتعثر ويضطرب ويتراجع، وآثار الألم والقلق تعكر صفو الطفل وتسبب له خللا في التوازن الدقيق ما بين الألم والمتعة، وذلك التوازن الأساسي لتطور الطفل النفسي يلعب دوراً هاماً جداً في تحديد موقف الطفل السلبي أو الإيجابي من ذاته ومن محيطه.

إن الطفل يعتقد دوما بأنه مركز العالم، وأنه مقبول ومحبوب لذاته، وخضوعه لعدوان بدني أو صدمه عنيفة تسبب نمو مشاعر الخوف لديه من أن يكون غير مرغوب فيه أو منبوذ، والأطفال الضحايا يتصرفون بطريقة مختلفة ويكونون ردود فعل متغيرة تجاه الواقعة التي تؤثر عليهم، فهم يشعرون بأنهم مهددون فهناك ظلم وقع عليهم وعدوان لا يفهمونه ولا يعرفون طبيعته، وفي كل الأحوال يتفاعل الأطفال مع التجارب المؤلمة التي تواجههم بمشاعر أليمة متنوعة مثل الغضب والضجر والشعور بالذنب والإحباط.

ردود فعل خطيرة

تتجاوز الصدمة حدود التهديد الشخصي للحياة إلى تهديد الأمن الاجتماعي وتهديد هوية الطفل وانتمائه، فالانهيار هو واحد من ردود الفعل التي يخلقها تعرض الصبي للصدمة، إلا أنه يصعب الكشف عنه وتحديد درجته بسهوله لأن مظاهره تتداخل مع مظاهر الحزن، وتختفي خلفها، فلا يتم الكشف الدقيق عن الداء الذي يدمر ذات الطفل ويحطم شعوره، وهذا أمر في غاية الخطورة، فالصدمة تخلف في الضحية مظاهر القلق التي تتخذ أشكالاً متعددة وأعراضاً متنوعة، كالعصابات الحركية التي تعبر عنها الحركات غير المألوفة واضطرابات النطق والتوحد والإنطواء وسلس البول وغير ذلك من المظاهر المرضية، يقول أحد الضحايا واصفاً حاله (تنتابني رغبة عارمة في التقيؤ والبكاء).

إن الدماغ في العضوية السليمة التي تعيش في ظروف عادية يعمل كوحدة متكاملة، بينما في العضوية التي تعاني الاضطراب واختلال التوازن الداخلي الناشئ عن المشاكل والصراعات التي تحياها

في بيئتها، فإن أجزاء من الدماغ دون غيرها تعمل للتخفيف من حدة الاضطرابات، وينتج عن ذلك الانحرافات السلوكية ومظاهر الجنون والصرع والفصام وغيرها من الأمراض التي تعرض جزءاً هاماً من الثورة البشرية للضياع والهدر.

فحين تواجه الضحية جلادها تعيش وضعاً نفسياً غاية في التوتر، يكتنفها الإحساس بالضعف والقهر والغبن والحصر النفسي، لا يجدي الضحية الفرار ولا المهاجمة، في هذا الوضع يستدعي (الهيبوتلاموس) استجابات كابتة للسلوك، وتنشط بعض الغدد لتفرز هرمونات لا تفرزها العضوية السليمة، فالإحساس بالكآبة والحزن والسوداوية والانقباض يرتبط بيولوجيا في جسم الطفل بازدياد نسبة كلورتيكيدات الجلوكوز في الدم وانخفاض في هرمون الكاكتولامين، فأعراض وعلامات مثل الأرق والاستيقاظ المبكر، وفقدان شهية الطعام، والاضطراب الجنسي، والاحساس بالتعب والاشتكاءات المزمنة بآلام متنوعة، وفرط التهيج هي كلها علامات تنذر باضطرابات حيوية (بيولوجية) تحدث داخل ذاته المعذبة بسبب اضطرابات إفراز الغدد والذي يعد من مخلفات الحادثة.

وأحياناً هذا القلق ينفلت من الدائرة المغلقة، ولا يبقى محصوراً في ذات الضحية، بل يتحين الفرص ليتجلى في سلوكه الخارجي وعلاقاته مع غيره، وفي سائر أشكال تفاعله الاجتماعي، فإذا كان القلق الباطن يستدعي الكآبة والانطواء وسائر المراض السيكوسباتية، فإن القلق الظاهر قد يستدعي استجابات سلوكية تتميز بعنفها وعدوانيتها، وقد يتوجه هذا العنف إلى الذات، فيحاول الطفل إلحاق الأذى بذاته، كما يتوجه إلى المحيط الخارجي مصدر هذا التوتر، فيتسم سلوكه بالعنف وقد يميل إلى المعارضة، كما قد يصرخ احتجاجاً ويتظاهر.

في سؤال للصبيان حول واقعتي هتك العرض أشد وقعا من الضرب البدني، لأنه يتضمن عدوانا مزدوجاً، فهو عنف بدني جسدي وقهر نفسي، لأنه يتأسس على تحقير الصبي وتبخيسه، والنظر إليه على أنه لا قيمة له أو مصدر متعة عابرة، وهذا ما لا يفهمه الصبي، فينظر إلى ذاته على أنها عبء ثقيل، لا يمتلك المعرفة الكافية للتمييز بين ما هو عاد وما سواه، فهو لا يستطيع أن يعرف لماذا وقع له ما وقع؟ لماذا لم يجد من يحميه وينقذه؟ لماذا تغيرت نظرة الناس إليه بعد الواقعة؟ أو هكذا يتصورها.

١- يقول أحد الضحايا عن المعتدي (أشعر نحوه بالكراهية والخوف في آن واحد)

إن الضحية يكتسب شخصية مكتئبة توحدية يائسة، لا تقيم اعتباراً لذاتها، فهو يذم نفسه لتعرضه لحادث لا سلطان له عليه، ويفسر ذلك على أساس أشياء ثابتة، كلية شاملة داخلية في الغالب. وهذا هو سبب اكتئابه الدائم وعدم قدرته على الاندماج الاجتماعي السليم من جديد، فهو دائم الإحساس بتعرضه للخطر بسبب بنيته الجسدية التي لا يستطيع تبديلها أو الخلاص منها، لذلك فهو يتخلى عن كل اهتمام بالمحيط وبالنشاطات الاجتماعية التي كانت تروقه وتستهويه قبل الحادثة كالرياضة وضروب التسلية المتنوعة التي ألفها.

تقع الضحية فريسة لأمراض بدنية شتى ونفس بدنية ولانحرافات سلوكية متنوعة، كالعصاب والفصام الشذوذ والدعارة والسرقة وغير ذلك مما لا يمكن عده وإحصاؤه، هذه الأمراض تعرض شريحة اجتماعية وجزءاً مهما من ثروتنا البشرية للضياع والهدر، بل وتهدد الأسرة كاملة في تماسكها وأمنها وسلامتها.

إن عدم إدراك الآثار النفسية والبدنية المتنوعة والمتعددة لتعرض الصبيان للعدوان يقلص من فرص وحظوظ الصبيان الضحايا للحصول على علاج ملائم، ويجعل الأسرة والمعلمين والمربين وسائر المعنيين بقضايا الطفل عاجزين ومكتوفي الأيدي أمام التدهور المستمر لحالة الضحية، فمن أجل ضمان مساعدة فعالة للصبيان يتعين تعريف الأسر والمربين بكل الآثار التي يمكن أن تترتب على الاعتداء على الصبيان.

أهمية مواكبة العلاج للعقاب

إن سلامة المواطنين تحتم توفير شروط الأمن المادي والنفسي لهم، وللأطفال الصغار خاصة لضمان نموهم واتزانهم، تلافياً لتنشئة مواطنين مقموعين محبطين يميلون إلى الفرار أو يتحيزون الفرص للمهاجمة والعدوان، لذا وفي إطار التوصيات التي يمكن اقتراحها، ندعم التوصيات التي تخلص إليها تقارير المرصد الوطني لحقوق الطفل بالمغرب فيما يتعلق بالأطفال ضحايا سوء المعاملة، فنقول:

❖ يتعين على الجهاز القضائي التعامل بموضوعية وحذر مع هذه القضايا والحرص على حماية أعراض وسلامة صبياننا، وإعادة الثقة للأسرة في الجهاز القضائي، والحد من تفشي ظاهرة الاعتداء عليهم، فيجب أن يكون العقاب على قدر الجريمة، وتكييف الجريمة بحثا عن ظروف التخفيف لفائدة الجاني لا يأخذ بعين الاعتبار الحالة النفسية للضحايا، ولا يولي أدنى اهتمام بهذا العامل الحاسم في التعجيل بعلاج الضحايا وإعادة اندماجهم في النسيج الاجتماعي وتفادي تدهور أحوالهم، فيجب في كل الأحوال تشديد العقوبة على الجناة المعتدين على القاصرين حتى يكون ذلك درسا بليغا للجميع، ورفعا لمعنويات الضحايا وأسرهم. وسداً منيعا أمام الذين تسول لهم أنفسهم الاعتداء على الصبيان.

❖ إحداث شبكات التدخل والعلاج والرعاية والمتابعة على مستوى المستشفيات لاستقبال وعلاج الأطفال الضحايا، وإحداث محطات استجمام ونقاهة لهم لمساعدتهم على تجاوز أزماتهم والنفسية، وتوفير الخدمة العلاجية الشمولية، بدل العلاجات الجزئية التي تكون ضعيفة الجدوى في الغالي، فالتدمير الواقع في جسم الضحية على المستوى التشريحي الفيزيولوجي والحيوي والبيولوجي والنفسي والعصبي لا يمكن أن يقدره طبيب واحد عام، فلا بد من عرض الضحية على مختلف المتخصصين للعلاج، فيتعين توفير الخدمة العلاجية الشاملة للضحية بدل الاكتفاء بالفحص الخارجي وتسليم الشهادة التي تثبت العجز في أيام معدودات، قد تخضع للمساومة هي أيضا.

❖ فضلا على ذلك يجب على المؤسسات العلاجية والتربوية والاجتماعية الاجتهاد في سبيل مساعدة الضحايا على العلاج وإعادة دمجهم في إطار الحياة العادية ومساعدتهم على تجاوز الصدمة والتغلب على آثارها ونسيان وقائعها، بتعزيز القطاع التربوي بصفته القضاء المناسب لتتبع قضايا الطفولة ومشاكلها والمخاطر التي تهددها، ودعمه بالوسائل المادية والتشريعات التي تساعده على أداء وظيفته التربوية والحمائية للطفولة وإعادة دمج وتكييف الضحايا ومساعدتهم على التغلب على آثار الصدمات النفسية والبدنية التي يعانونها. مع العناية الفائقة بالمستوى الوقائي والحمائي بتربية الطفل على الثقة في النفس وتبصيره بمخاطر الانزلاق والخضوع لإغراءات وتهديدات المنحرفين.

❖ كما يتعين التفكير الجدي في الوظيفة العلاجية والوقائية للمؤسسات الطبية التي يجب عليها أن تتكفل بتشخيص الحالات المرضية لمرتكبي هذه الجرائم وتقديم العلاج اللازم لهم النفسي والبدني مساعدة لهم على تعديل سلوكهم والإقلاع عن عاداتهم، فالتشريع الذي يدين الجاني كفيل أيضاً بضمان حقوقه في الحياة والعلاج.

❖ يجب أن تنال الأسرة المغربية حظها من الثقافة القانونية التي تضمن لها حماية حقوقها والدفاع عنها والاستفادة من الخدمات الاجتماعية والعلاجية التي تتيحها المؤسسات العمومية والخاصة، فضلا عن الثقافة النفسية والتربوية التي تعينها على تنشئة أجيال سليمة وحتى تكون على بصيرة من المخاطر التي تهددها في أمنها وتماسكها وسلامتها.

❖ العناية بتوظيف الخطاب الديني في التوجيه الوقائي للصبيان وفي العمل العلاجي للجناة، فنحن مسلمون، والخطاب الديني، إذا أحسن توظيفه في منظوماتنا التربوية والقانونية، يظل الخطاب الوحيد المؤثر بفعالية وقوة في شخصياتنا ويضمن تفاعلا ومشاركة بفعل الصدى القوي الذي يخلفه في نفوسنا، فيجب استعماله بكثافة وبتبصر، إلى جانب الخطاب القانوني، حتى يضمن تشكيل وتثبيت الاتجاهات السلبية نحو التحرش والاعتداء وما في صنفهما، باعتبار ذلك عملا يحرمه الشرع، والخطاب الشرعي ممثلا في أصليه الرئيسين القرآن والسنة يدعو إلى نبذ الفحش قولاً وفعلاً وإلى التعفف والإخاء والرفق والتسامح والعفو والتودد إلى خلق الله، بدل العنف والعدوان وهتك الأعراض.

❖ تحيين وتقوية التدابير الإدارية والقضائية في المصالح الأمنية (الشرطة والدرك) والصحية والقضائية الكفيلة بحماية الأطفال الضحايا في ظروف تحترم حقوق الطفل وكرامة الأسرة، وتوفير الأمن بشكل دائم في كل الفضاءات التي يتواجد فيها الأطفال كالمؤسسات التعليمية ومؤسسات الشبيبة والرياضة والحدائق والملاعب والنوادي وغيرها.

إن مساعدة الضحايا للتغلب على الصعوبات والآثار الناتجة عن تعرضهم للعدوان، يجب أن تكون عملا دائما لا ينقطع طيلة حياة الصبيان، بالتتبع والرفق والعلاج والتدخل كل حين، وإن هذه العملية صعبة شاقة مرهقة دون شك، لذا وجب أن تكون جماعية، لأن العدوان على الطفولة عدوان على المجتمع كله.

التقارير

مشروع المؤشرات التربوية

المشاريع البحثية الرائدة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
(التقرير العاشر)

إعداد: أ.د. قاسم الصراف

تمهيد:

هذا هو التقرير العاشر لأهم مشروع تربوي قامت بتنفيذه الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في مجال البحث عن مؤشرات التحصيل الدراسي للمرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت.

وقد نشرت التقارير التسعة السابقة تباعاً في مجلة الطفولة العربية ابتداء من العدد الصفري للمجلة إلى العدد الثامن، وقد جاء التقرير الأول تحت عنوان "التعريف بالمشروع"، ونشر في العدد الصفري من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر ابريل ١٩٩٩م.

واتبعناه بالتقرير الثاني الذي جاء تحت عنوان "أهداف المشروع وخطواته الاجرائية" حيث تناول تحديد المشكلة، وأهداف الدراسة، وأهميتها، وحدودها، وأسئلتها، والخطوات الاجرائية لتنفيذها، ثم المعالجة الاحصائية لبياناتها، وقد نشر في العدد الأول من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر أكتوبر ١٩٩٩م.

وجاء التقرير الثالث بعنوان "الجانب الميداني للدراسة" حيث تناول كيفية بناء أدوات الدراسة،

واختيار عينتها الاستطلاعية، والتطبيق الاستطلاعي، والحصول على الخصائص السيكومترية لأدواتها، والتطبيق الميداني للدراسة الأساسية ونشر في العدد الثاني من المجلة الذي صدر في شهر فبراير ٢٠٠٠م.

وكان عنوان التقرير الرابع "عرض نتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لتلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت"، وقد نشر في العدد الثالث من المجلة والذي صدر في شهر مايو ٢٠٠٠م.

كما تناول التقرير الخامس نتائج الدراسة المتعلقة بالصورة الوصفية لأسرة تلميذ المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في دولة الكويت، ونشر في العدد الرابع من مجلة الطفولة العربية والذي صدر في شهر سبتمبر ٢٠٠٠م.

وخصص التقرير السادس لنتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لمعلم المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، وقد نشر في العدد الخامس من المجلة الذي صدر في شهر ديسمبر ٢٠٠٠م.

وجاء التقرير السابع ليتناول الصورة الوصفية للمدرسة الابتدائية الحكومية في دولة الكويت، ونشر في العدد السادس من المجلة الذي صدر في شهر مارس ٢٠٠١م.

وتناول التقرير الثامن الصورة العامة للمخرجات والمتعلقة بالتحصيل الدراسي العام لتلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ونشر في العدد السابع من المجلة الذي صدر في شهر يونيو ٢٠٠١م.

وكان عنوان التقرير التاسع "الصورة العامة للفروق بين المجموعات ودلالتها" حيث تناول الفروق بين التلاميذ تبعاً للمناطق التعليمية، وجنس التلميذ، ودخل الأسرة، وتعليم كل من الأب والأم، ونوع المدرسة، وقد نشر التقرير في العدد الثامن من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر سبتمبر ٢٠٠١م.

وها نحن نضع بين أيدي قرائنا الأعزاء في هذا العدد التقرير العاشر الذي يتناول الجزء الثالث من نتائج الدراسة المتعلق بالمتغيرات المنبئة بالتحصيل الدراسي والتي تشمل:

١- العلاقة بين التحصيل الدراسي ومتغيرات التلميذ والأسرة المدرسية.

٢- العوامل المساهمة في التحصيل الكلي لتلميذ الصف الرابع الابتدائي.

المتغيرات المنبئة بالتحصيل الدراسي

١) العلاقة بين التحصيل الدراسي الكلي ومتغيرات كل من التلميذ والأسرة والمدرسة:

تم حساب معاملات الارتباط للتعرف على العلاقات بين التحصيل الكلي وكل من متغيرات التلميذ والأسرة والمدرسة، وقد جاءت العلاقات الارتباطية الدالة كالآتي:

١- بالنسبة للتلميذ:

وجدت علاقات ارتباطية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التحصيل الدراسي الكلي وكل من:

- اتجاهات التلميذ نحو المدرسة (٠,٢٢)
- تقدير التلميذ لذاته (٠,١٨)
- عدد ساعات المذاكرة (٠,٠٨)
- الدروس الخصوصية (-٠,١٢) أي أن العلاقة هنا سلبية

٢- بالنسبة للأسرة

وجدت علاقات ارتباطية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التحصيل الدراسي الكلي وكل من:

- مستوى تعليم الأم (٠,٤١)
- اتجاه الوالدين نحو المدرسة (٠,٤٠)
- مستوى تعليم الأب (٠,٣٦)
- المستوى الثقافي للأسرة (٠,٢٤)
- دخل الأسرة (٠,١٦)
- حجم الأسرة (-٠,١٩) أي أن العلاقة هنا سلبية.

٣- بالنسبة للمدرسة:

وجدت علاقات ارتباطية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التحصيل الكلي وكل من:

- توفر امكانات المدرسة (٠,١٢)
- كثافة الفصل (٠,٠٨)
- استخدام حصص الرسم والألعاب لمواد دراسية أخرى (-٠,١٨) أي أن العلاقة سلبية
- العبء التدريسي للمعلم (-٠,١٦) أي أن العلاقة سلبية
- أقدمية الناظر في الإدارة (-٠,١٥) أي أن العلاقة سلبية.

٢) تحليل الانحدار:

ولكي نحدد العوامل التي قد تساهم في التحصيل الكلي لتلميذ الصف الرابع الابتدائي، فلقد تم إجراء ما يلي:

أولا: تحليل التحصيل الكلي للتلميذ كدالة لبعض المتغيرات المنبئة لخصائص التلميذ من حيث عدد ساعات المذاكرة للتلميذ في اليوم، عدد مواد الدروس الخصوصية، عدد مواد دروس التقوية، المبادرة، تقدير الذات، اهتمام الوالدين، تقدير الطالب لامكانات المدرسة، الاتجاه نحو المدرسة كمتغيرات تنبؤية. وتظهر النتائج الموضحة بالجدول رقم (٤-٨٩) بأن ٢١٪ من التباين في التحصيل الدراسي الكلي للتلميذ أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (Prediction Model)، وكما هو

واضح فإن هذا النموذج ذو دلالة إحصائية (ف=٣٥ ، ٥٠ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١). ويتضح من الجدول أن تقدير الذات يعتبر المنبئ الوحيد غير ذي دلالة احصائية للتحصيل الكلي للتلميذ.

جدول (٤-٨٩): التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ

بحسب بعض المتغيرات المنبئة لخصائص التلميذ

المتغيرات المنبئة لخصائص التلميذ	معامل انحدار B	الخطأ المعياري	اختبار "ت"
عدد ساعات المذاكرة في اليوم	٤,٣٥	٢,١٩	❖١,٩٩
عدد مواد الدروس الخصوصية	١,٨٤-	٠,٧٨	❖❖٢,٣٣-
عدد مواد دروس التقوية	٥,٦٧-	٠,٩٨	❖❖❖٥,٨٨٠
ادراك التلميذ لمباداة المدرس	١,٠٥	٠,٥١	❖٢,٠٧
تقدير الذات	٠,٦٥	٠,٣٩	١,٦٩
اهتمام الوالدين	١,٣١	٠,٥٢	❖٢,٥٣
تقدير امكانات المدرسة	١,٢٢-	٠,٣٦	❖❖٣,٤٤-
الاتجاه نحو المدرسة	٣,٤٢	٠,٢٦	❖❖❖١٣,١٤

النموذج	ف = ٥٠,٣٥ ❖❖❖	مربع R = ٠,٢١

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول (٤-٨٩) أن عدد مواد دروس التقوية والاتجاه نحو المدرسة يأتيان في المرتبة الأولى من حيث مساهمتهما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ، ويليهما تقدير التلميذ لامكانات المدرسة، ويلي ذلك كله من عدد ساعات المذاكرة في اليوم، وعدد مواد الدروس الخصوصية، وإدراك التلميذ لمباداة المدرس، واهتمام الوالدين، من حيث اسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي.

ثانياً: أجريت تحليلات مماثلة باستخدام التحصيل الدراسي الكلي للتلميذ كمتغير محكي، وبعض من المتغيرات المنبئة (predictors) للأسرة كمتغيرات تنبؤية (predicting) ومن هذه المنبئات الأسرية التالي: عدد أفراد الأسرة، الحالة الاجتماعية للوالدين، اهتمام الوالدين بالأبناء، الحالة الاجتماعية - الحالة الثقافية للأسرة، اتجاهات الأسرة نحو المدرسة، تطلعات الوالدين نحو تعليم الأبناء للمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية وما بعد الجامعة، ومستوى تعليم الأسرة. والجدول رقم (٤-٩٠) يبين أن ٢٠٪ من التباين في التحصيل الدراسي الكلي للتلميذ أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ. وكما هو واضح فإن النموذج ذو دلالة احصائية (ف=٢٨,٩٤ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١)، ولكن الحالة الثقافية والتطلعات نحو تعليم الأبناء للمرحلة الجامعية ومستوى تعليم الأسرة كانت المنبئات الوحيدة ذا دلالة للتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ.

جدول (٤-٩٠): التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ
بحسب بعض المتغيرات المنبئة لخصائص الأسرة

المتغيرات المنبئة لخصائص الأسرة	معامل انحدار (B)	الخطأ المعياري	اختبار "ت"
عدد أفراد الأسرة	-٠,٢٢	١,٥٢	-٠,١٥
الحالة الاجتماعية	-٣,٥١	٢,٩٦	-١,٦٠
الاهتمام بالأبناء	-٠,٥٢	٠,٤٢	-١,٢٥
الحالة الاجتماعية - الثقافية	٠,٢١	٠,٣٧	٠,٥٧
الحالة الثقافية	٦,٨٧	١,٩٦	❖❖٣,٥٠
الاتجاهات نحو المدرسة	٠,٤٠	٠,٤١	٠,٩٧
التطلعات نحو تعليم الأبناء للمرحلة الثانوية	-١,٥٣	١,٣٧	-١,١١
التطلعات نحو تعليم الأبناء للمرحلة الجامعية	٣,٣٠	١,٢٣	❖❖٢,٦٧
التطلعات نحو تعليم الأبناء لما بعد الجامعة	١,٦٠	١,٢٣	١,٣١
مستوى تعليم الأسرة	٧,٢٨	٠,٥٨	❖❖❖١٢,٦٢

النموذج	ف = ٢٨,٩٤❖❖❖	مربع R = ٠,٢٠

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول (٤-٩٠) أن مستوى تعليم الأسرة يأتي في المرتبة الأولى من حيث مساهمته في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ، ويلي ذلك كل من الحالة الثقافية للأسرة وتطلعات الوالدين نحو تعليم الأبناء للمرحلة الجامعية من حيث إسهامهما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ.

ثالثا: تم إجراء نفس التحليلات السابقة ولكن في هذه الخطوة تم استخدام بعض من المتغيرات المنبئة لخصائص المعلم كمتغيرات تنبؤية والتحصيل الدراسي الكلي لمتغيرات محكي. ومن المتغيرات المنبئة لخصائص المعلم التي تم استخدامها الآتي: أساليب التدريس، خبرة المعلم، أعباء المعلم، واتجاهات المعلم نحو امكانات المدرسة، والرضا الوظيفي. وتظهر النتائج الموضحة بالجدول رقم (٤-٩١) بأن ٤٪ من التباين في التحصيل الدراسيي الكلي للتلميذ في الصف الرابع الابتدائي أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (ف= ١٦,١١ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١). وكما هو واضح من الجدول فإن جميع المنبئات ذات دلالة احصائية للتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ ما عدا الرضا الوظيفي.

جدول (٤-٩١): التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ

بحسب بعض المتغيرات المنبئة لخصائص المعلم

المتغيرات المنبئة لخصائص المعلم	معامل انحدار (B)	الخطأ المعياري	اختبار "ت"
أساليب التدريس	٠,٠٨	٠,١٤	٣,٥ ❖❖
خبرة المعلم	٠,٠٦	٠,٢٢	٢,٧ ❖❖
أعباء المعلم	-٠,١٥	٠,٤٣	-٦,٤ ❖❖❖
اتجاهات المعلم نحو امكانات المدرسة	٠,٠٩	٠,٢٢	٣,٩ ❖❖❖
الرضا عن المهنة	-٠,٠٥	٤,١	-٢,٢
النموذج	ف= ١٦,١١ ❖❖❖		مربع R= ٠,٠٤

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول (٤-٩١) أن أعباء المعلم واتجاهات المعلم نحو امكانات المدرسة يأتيان في المرتبة الأولى من حيث مساهمتهما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ، ويلي ذلك كل من أساليب التدريس وخبرة المعلم من حيث اسهامهما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ.

رابعا: تم تحليل التحصيل الدراسي الكلي للتلميذ كدالة لبعض المتغيرات المنبئة لخصائص المدرسة وذلك باستخدام المنبئات التالية: الحجم الطلابي في المدرسة، وحجم الهيئة التدريسية بالمدرسة، وامكانات المدرسة، وخبرة الناظر، وأعباء الناظر، واهتمامات الموجه الفني كمتغيرات تنبؤية. وكما هو واضح من الجدول فإن ٧٪ من التباين في التحصيل الدراسي الكلي للتلميذ أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ والدال إحصائيا (ف= ١٨,٥٤ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١). ويتضح من الجدول (٤-٩٢) أن جميع المنبئات ذات دلالة احصائية ما عدا المنبئان أعباء الناظر واهتمامات الموجه الفني.

جدول (٤-٩٢): التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ

بحسب بعض المتغيرات المنبئة لخصائص المدرسة

المتغيرات المنبئة لخصائص المدرسة	معامل انحدار (B)	الخطأ المعياري	اختبار "ت"
الحجم الطلابي في المدرسة	٠,٣٢	٠,٠١	-٥,٩ ❖❖❖
حجم الهيئة التدريسية بالمدرسة	٠,٤٢	٠,١٣	٧,٧ ❖❖❖
إمكانات المدرسة	٠,٠٦	٠,٤٢	٢,٣ ❖
خبرة الناظر	-٠,٠٨	٠,٢٥	-٢,٨ ❖❖
أعباء الناظر	-٠,٠٠١	١,٨٧	-٠,٠٤
اهتمامات الموجه الفني	٠,٠١	٠,٢٧	٠,٥٠
النموذج	ف= ١٨,٥٤ ❖❖❖		مربع R= ٠,٠٧

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول (٤-٩٢) أن الحجم الطلابي في المدرسة، وحجم الهيئة التدريسية بالمدرسة يأتيان في المرتبة الأولى من حيث مساهمتهما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الكلي للتلميذ، ويلي ذلك كل من خبرة الناظر، وامكانات المدرسة من حيث اسهامهما في التنبؤ بالتحصيل الكلي للتلميذ.

٣) تحليل المسار:

إن التحصيل الدراسي للتلميذ - كما هو معروف - ليس أحادي البعد من حيث العوامل التي تؤثر فيه، فهو يتأثر بالعديد من المتغيرات الخاصة بالتلميذ نفسه، كما يتأثر بمتغيرات مرتبطة بالظروف المحيطة به والتي تؤثر في متغيرات التلميذ، ومن ثم فإنها تؤثر في تحصيله الدراسي. يقدم أسلوب تحليل المسار صورة لشبكة العلاقات ذات الطبيعة التأثيرية سواء بين المتغيرات وبين التحصيل، وهو ما يسمى بالتأثير المباشر، أو بين بعض المتغيرات وبعضها الآخر والتي بدورها تؤثر في التحصيل وهو ما يسمى في هذه الحالة بالتأثير غير المباشر، وفي إطار هذين النوعين من التأثير. سنعرض نوعين من المعلومات: النوع الأول في شكل معاملات تأثير يتم تقديرها أو حسابها كي تعبر عن حجم التأثير وتسمى هذه معاملات غير معيارية. والهدف من هذه المعاملات هو تقدير مستوى الدلالة الاحصائية لهذا التأثير. ويتم الحصول على مستوى الدلالة الاحصائية من خلال قيمة اختبارية نحصل عليها بقسمة معامل التأثير (المعامل المقدَّر) على الخطأ المعياري، حيث يكون معامل التأثير ذات دلالة احصائية إذا زادت قيمته عن ١,٩٦. النوع الثاني من التأثير يكون في شكل معاملات تسمى المعيارية. وهذه تستخدم للمقارنة المباشرة بين المعاملات المختلفة. في بحثنا هذا تم اجراء تحليل مسار التحصيل على نوعين من المتغيرات هما: متغيرات خاصة بالتلميذ والأسرة، ومتغيرات خاصة بالمدرسة والتلميذ.

أولاً: تحليل مسار التحصيل بالنسبة لمتغيرات التلميذ والأسرة:

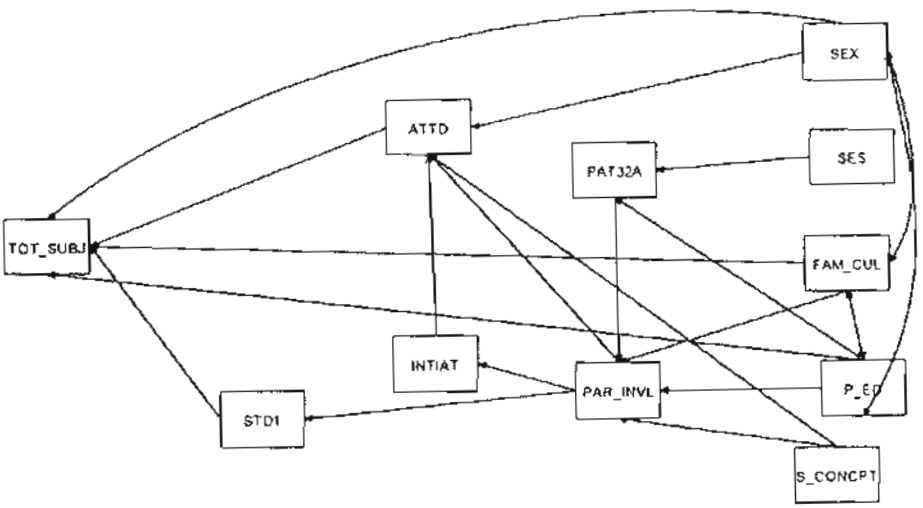
تم بناء نموذج أولي للتحليل الاحصائي تضمن المتغيرات التي يراد منها معرفة مستوى تأثيرها (شكل ٦١) على التحصيل الدراسي للتلميذ وقد تبين الآتي:

١- إن المتغيرات الخاصة بتعليم كل من الأبوين، واتجاهات التلميذ نحو المدرسة، والمستوى الثقافي للأسرة كان لها تأثيرات مباشرة على التحصيل الدراسي للتلميذ. ويبين الجدول رقم (٤-٩٣) معاملات التأثير والقيم الاختبارية لكل منها.

٢- إن المتغيرات الخاصة بكل من: جنس التلميذ، وإدراك التلميذ لمبادأة المعلم، واهتمام الوالدين كان لها تأثيرات غير مباشرة على التحصيل الدراسي للتلميذ (جدول ٤-٩٤).

٣- بالمقارنة بين مستويات التأثير لتلك المتغيرات عن طريق حساب معاملات التأثير المعيارية، وجد أن الترتيب التنازلي لمستويات المتغيرات المؤثرة على التحصيل كان كالآتي: تعليم الأبوين (٠,٣٤٩) واتجاهات التلميذ (٠,٣١٢) وجنس التلميذ (٠,١٦٨) والمستوى الثقافي (٠,٠٥٨). وبعد حذف معاملات التأثير غير الدالة. أصبح مسار التحصيل كما هو في (شكل ٦٢).

شكل (٦١) النموذج الأولي لتحليل المسار بين متغيرات التلميذ والأسرة



SEX = جنس التلميذ

SES = المستوى الاقتصادي الاجتماعي

FAM-CUL = المستوى الثقافي للأسرة

P-ED = تعليم الوالدين

S-CONCEPT = مفهوم الذات للتلميذ

PAT32A = تطلعات الوالدين لتعليم الأبناء

PAR-INVL = مشاركة الوالدين

ATTD = اتجاهات التلميذ نحو المدرسة

INTIAT = ادراك التلميذ لمبادأة المدرس

STD1 = عدد ساعات المذاكرة

TOT-SUBJ = تحصيل التلميذ الكلي

جدول (٤-٩٣): المعاملات غير المعيارية للتأثير المباشر بين المتغيرات

المؤثرات / المتأثرات	جنس التلميذ	ساعات المذاكرة	مبادأة المدرس	مفهوم الذات	اسهام الوالدين	الوضع الإجتماعي والإقتصادي	المستوى الثقافي	الاتجاهات	تطلع ولي الأمر	تعليم الأبوين
جنس التلميذ					٠,٠٢٦					
ساعات المذاكرة					٠,٠٠٧					
					٠٠٣,٥٨٢					
مبادأة المدرس					٠,١٧٩					
					٠,٠٢٩					
					٠٠٦,١٧٨					
مفهوم الذات										
اسهام الوالدين				٠,٠٨٨			٠,٢٥٦		٠٠,٠٨٧	٠,١٤٨
				٠,٠٢١			٠,١٠٠		٠,٠٥٥	٠,٠٢٧
الوضع الاجتماعي والاقتصادي				٠٠٤,١٥٢			٠٢,٥٧٤		٠١,٥٦٥	٠٠٥,٣٩٤
المستوى الثقافي										
الاتجاهات	١,٨٩١		٠,٤٩٧	٠,٤١٦	٠,٢٤٦					
	٠,١٩٩		٠,٠٦٥	٠,٠٤٢	٠,٠٦١					
تطلع ولي الأمر	٠٠٩,٥١٥		٠٠٧,٦١٨	٠٩,٨٩٢	٠٠٤,٠٠٨					
						-٠,٠٢٠				٠,٠٧١
						٠,٠١٠				٠,٠١٤
تعليم الأبوين						-١,٩٥٣				٠٠٥,٠٠٣
التحصيل	١٢,٢٢١	١,٦٠٥					٣,٨١٨	٣,١٥٧		٦,٢٤٧
	١,٩٧٦	٢,٤١٤					١,٨٦٩	٠,٢٧٤		٠,٥٠٧
	٠٠٦,١٨٦	٠,٦٦٥					٠٢,٠٤٢	٠٠١١,٥٤٣		٠٠١٢,٤٠٨

٠ مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ٠٠ مستوى الدلالة عند ٠,٠١

القيمة الأولى= معامل التأثير، القيمة الثانية = الخطأ المعياري، القيمة الثالثة= القيمة الاختيارية

جدول (٤-٩٤): المعاملات غير المعيارية للتأثير غير المباشر على التحصيل الكلي للتلميذ

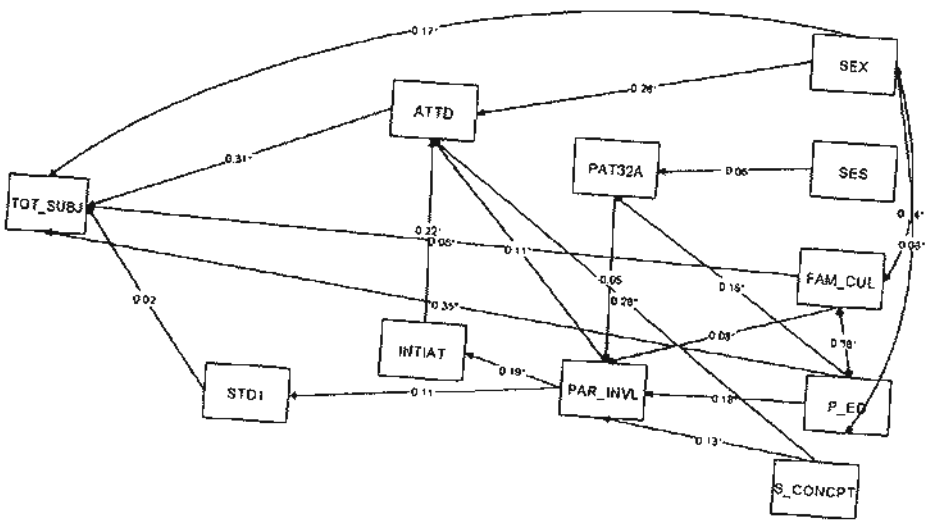
المؤثرات / المتأثرات	جنس التلميذ	ساعات المذاكرة	مبادأة المدرس	مفهوم الذات	اسهام الوالدين	الوضع الإجتماعي والإقتصادي	المستوى الثقافي	الاتجاهات	تطلع ولي الأمر	تعليم الأبوين
التحصيل	٥,٩٧١		١,٥٦٩		١,١٠٠				-٠,٠٩٥	
	٠,٨١٣		٠,٢٤٧		٠,٢٢٥				٠,٠٦٤	
	٠٠٥٧,٣٤٢		٠٦,٣٥٨		٠٤,٨٨٦				-١,٤٩٠	

٠ مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ٠٠ مستوى الدلالة عند ٠,٠١

جدول (٤-٩٥): المعاملات المعيارية للتأثير المباشر بين المتغيرات

المؤثرات / المتأثرات	جنس التلميذ	ساعات المذاكرة	مبادأة المدرس	مفهوم الذات	اسهام الوالدين	الوضع الإجتماعي والإقتصادي	المستوى الثقافي	الاتجاهات	تطلع ولي الأمر	تعليم الأبوين
جنس التلميذ										
ساعات المذاكرة					٠,١١٢					
مبادأة المدرس					٠,١٩١					
مفهوم الذات										
اسهام الوالدين				٠,١٢٦			٠,٠٨٥		-٠,٠٤٨	٠,١٨٠
الوضع الاجتماعي والاقتصادي										
المستوى الثقافي										
الاتجاهات	٠,٢٦٤		٠,٢١٥	٠,٢٧٤	٠,١١٤					
تطلع ولي الأمر						-٠,٠٦١				٠,١٥٦
تعليم الأبوين										
التحصيل	٠,١٦٨		٠,٠١٧				٠,٠٥٨	٠,٣١٢		٠,٣٤٩

شكل (٦٢) معاملات التأثير لمسار التحصيل لمتغيرات التلميذ والأسرة



SEX = جنس التلميذ

SES = المستوى الاقتصادي الاجتماعي

FAM-CUL = المستوى الثقافي للأسرة

P-ED = تعليم الوالدين

S-CONCEPT = مفهوم الذات للتلميذ

PAT32A = تطلعات الوالدين لتعليم الأبناء

PAR-INVL = مشاركة الوالدين

ATTD = اتجاهات التلميذ نحو المدرسة

INTIAT = ادراك التلميذ لمبادأة المدرس

STD1 = عدد ساعات المذاكرة

TOT-SUBJ = تحصيل التلميذ الكلي

٤- لمعرفة حجم المتغيرات التي لها تأثير غير مباشر على التحصيل، أي تلك المتغيرات التي تؤثر على التحصيل من خلال تأثيرها على متغيرات أخرى وسيطة (هي المؤثرة على التحصيل)، تم حساب معاملات التأثير المعيارية مع الوضع في الاعتبار التأثير المباشر وغير المباشر على المتغيرات الوسيطة (جدول ٤-٩٦)، وقد تبين من ذلك أن متغيري مفهوم الذات والجنس (عند التلميذ) كان لهما التأثير غير المباشر الأكبر حجماً. وذلك من خلال متغير وسيط هو اتجاهات التلميذ نحو المدرسة. يلي ذلك - من حيث حجم التأثير غير المباشر - متغير ادراك التلميذ لمبادأة المعلم، خلال نفس المتغير الوسيط.

وكان المتغير الأكثر تأثيراً هو متغير اهتمام الوالدين.

والذي كان تأثيره أيضاً غير مباشر من خلال نفس المتغير الوسيط ألا وهو اتجاهات التلميذ نحو المدرسة.

ويعد حذف المعاملات غير الدالة أصبح مسار التحصيل كما هو مبين في (شكل ٦٣).

ومما سبق، وكما يتضح من الشكل (٦٣)، فإن هناك تأثيراً دالاً لتعليم الوالدين، وثقافة الأسرة، ومفهوم الذات عند التلميذ من خلال تأثيرها على اهتمام الأسرة والذي بدوره يؤثر على اتجاهات التلميذ نحو المدرسة ومن ثم يؤثر على تحصيله الدراسي.

ثانياً: تحليل مسار التحصيل بالنسبة لمتغيرات التلميذ والمدرسة:

للحصول على هذا التحليل، تم إدخال ثلاث فئات من المتغيرات هي:

١- فئة متغيرات التلميذ: وهي اتجاهات التلميذ نحو المدرسة، ومفهوم الذات، ادراك التلميذ لمبادأة المدرس، ساعات المذاكرة والجنس.

٢- فئة متغيرات المدرس: وهي الاتجاهات نحو المدرسة، والرضا المهني.

٣- فئة متغيرات المدرسة: وهي خدمات المكتبة، توفر الوسائل التعليمية، استخدام الوسائل التعليمية، العبء التدريسي للمعلم، معدل عدد التلاميذ بالنسبة للمدرس، والمنطقة التعليمية.

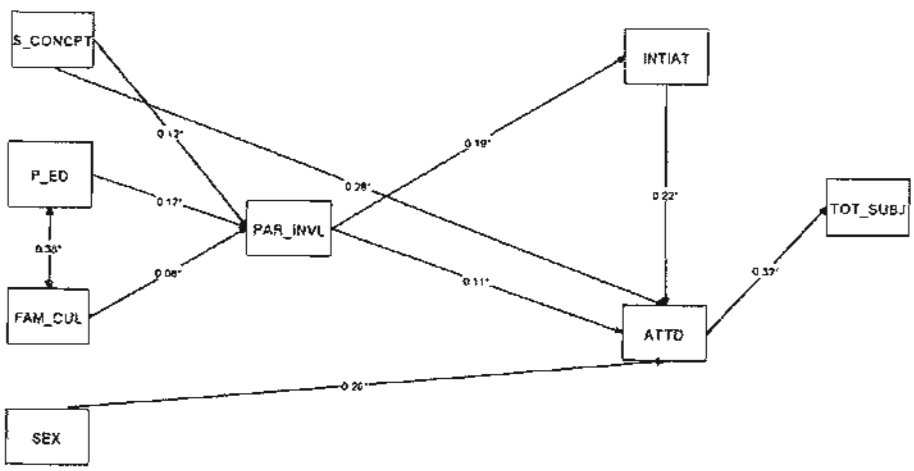
تم بناء نموذج أولي (شكل ٦٤) لاختبار تأثير المتغيرات السابقة على التحصيل الدراسي للتلميذ واختبار تأثير هذه المتغيرات على بعضها البعض.

ويبين الجدول (رقم ٤-٩٧) المعاملات غير المعيارية والتي تستخدم في معرفة حجم معامل التأثير المباشر ودلالاته الاحصائية. كما يبين الجدول (رقم ٤-٩٨) حجم المعاملات غير المعيارية للتأثير غير المباشر ودلالاتها الاحصائية. ويتضح من ذلك أن المتغيرات التي لها تأثير مباشر على التحصيل هي مرتبة تنازلياً كالآتي: اتجاهات التلميذ، المنطقة التعليمية، جنس التلميذ، استخدام الوسائل، العبء التدريسي للمعلم، وادراك التلميذ لمبادأة المدرس.

جدول (٤-٩٦): المعاملات المعيارية للتأثير غير المباشر على التحصيل الكلي للتلميذ

المؤثرات / المتأثرات	جنس التلميذ	ساعات المذاكرة	مبادأة المدرس	مفهوم الذات	اسهام الوالدين	الوضع الإجتماعي والإقتصادي	المستوى الثقافي	الاتجاهات	تطلع ولي الأمر	تعليم الأبوين
التحصيل	٠,٠٨٢		٠,٠٦٧	٠,٠٩٢	٠,٠٥٠		٠,٠٠٤		-٠,٠٠٢	٠,٠٠٩

شكل (٦٣) النوذج النهائي لمسار التحصيل خلال متغيرات التلميذ والأسرة



SEX = جنس التلميذ

FAM-CUL = المستوى الثقافي للأسرة

P-ED = تعليم الوالدين

S-CONCEPT = مفهوم الذات للتلميذ

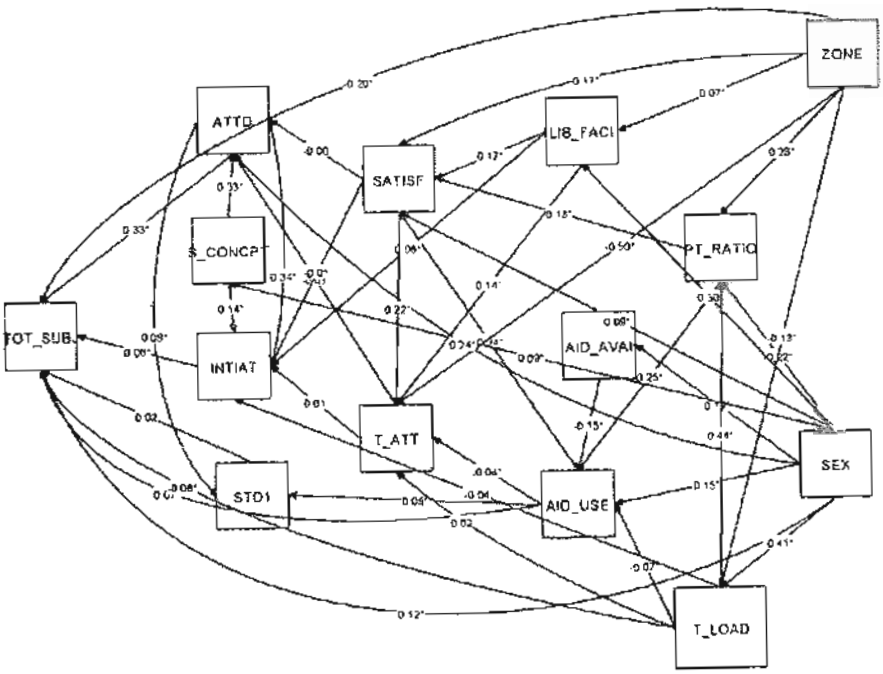
PAR-INVL = مشاركة الوالدين

ATTD = اتجاهات التلميذ نحو المدرسة

INTIAT = ادراك التلميذ لمبادأة المدرس

TOT-SUBJ = تحصيل التلميذ الكلي

شكل (٦٤) النموذج الأولي لمسار التحصيل خلال متغيرات التلميذ والمدرسة



ZONE = المنطقة التعليمية

SEX = جنس التلميذ

PT-RATIO = معدل عدد التلاميذ بالنسبة للمدرس

T-LOAD = العبء التدريسي للمعلم

LIB-FACI = خدمات المكتبة

AID-AVAL = توفر الوسائل التعليمية

AID-USE = استخدام الوسائل التعليمية

SATISF = الرضا المهني

T-ATT = اتجاهات المدرس نحو المدرسة

ATTD = اتجاهات التلميذ نحو المدرسة

S-CONCEPT = مفهوم الذات للتلميذ

INTIAT = ادراك التلميذ لمبادأة المدرس

STD1 = عدد ساعات المذاكرة

TOT-SUBJ = تحصيل التلميذ الكلي

جدول (٤-٩٧): المعاملات غير المعيارية للتأثير المباشر (التلميذ والمدرسة)

المؤثرات / المتأثرات	المنطقة التعليمية	جنس التلميذ	ساعات المذاكرة	مبادأة المدرس	مفهوم الذات	اتجاهات التلميذ	المكتبة	توفر الوسائل	معدل مدرس/ تلميذ	استخدام الوسائل	رضا المدرس	اتجاهات المدرس	العبء التدريسي
المنطقة التعليمية													
جنس التلميذ						٠,٠٠٩				٠,٠٠٣			
ساعات المذاكرة						٠,٠٠٣				٠,٠٠١			
						٥٣,٢٣٤				٥٢,١٢٩			
مبادأة المدرس				٠,١٤٢	٠,١١٩	٠,٠٩٢	٠,٠٣٣				-٠,٠٦٨	٠,٠٠٥	-٠,٠٣٣
				٠,٠١٩	٠,٠٩٢	٠,٠٥٩	٠,٠٠٩				٠,١٨٨	٠,٠١٠	٠,٢٠
مفهوم الذات		٠,٤١٥			٥٥٥,٨٩٢	٥٥١٤,٠١٠	٥٢,٥٠٢				-٠,٣٦٢	٠,٤٦٥	-١,١١٠
		٠,١١٤											
		٥٣,٦٤٢											
اتجاهات التلميذ		٦,٧٤١			٠,٥٢٨						-٠,٠٦٣	-٠,٠٠٦	
		-٠,١٦٥			٠,٠٣٥						٠,٣١٩	٠,٠٢١	
		٥٥١٠,٥٦٧			٥٥١٤,٨٩٤						-٠,١٧٢	-٠,٢٨٧	
المكتبة	٠,٢٤٠	-٢,٩٦١											
	٠,٠٧٤	٠,٢١٢											
	٥٢,٩٣٦	٥٥-١٢,٧٠٤											
توفر الوسائل		٢,٢٢٤											
		٠,٣٨٢											
		٥٥٥,٨٢٠											
معدل مدرس/ تلميذ	٠,٣٠٣	-٠,٨٣٣											
	٠,٠٢٧	٠,٠٨٣											
	٥٥١١,٣٣٧	-٩,١٩٤											
استخدام الوسائل		١,١٥٧						-٠,١٢٤	٠,٠٨٤				-٠,٦١٤
		٠,٣٤٢						٠,٠١٩	٠,٠٩٤				٠,٠٨٧
		٥٥٥,٧٢٠						٥٥-٦,٤١١	٥٥٨,٨٠١				٥-٢,٤٤٦
الرضا	٠,٠٢٦	٠,٠٤١				٠,٠٠٩			٠,٠١٦	-٠,٠٠٩			
	٠,٠٠٤	٠,٠٩١				٠,٠٠١			٠,٠٠٣	٠,٠٠٩			
	٥٥٧,١١٨	٥٥٢,٤٥٨				٥٥٧,٢١٠			٥٥٥,٠١٨	-٥-١٠,١٠٢			
اتجاهات المدرس	-١,٣٢٩					٠,١٤٩				-٠,٠٩٦	٣,٩٣٧		٠,٠٣٩
	٠,٠٠١					٠,٠١٩				٠,٠١٤	٠,٣٩٦		٠,٠٤٣
	٥٥-٢٠,٨٥٤					٥٥٧,٧٠٣				-٥٥-٤,٩٠٢	٥٥٩,٩٩٠		١,٨٤٧
العبء التدريسي	-٠,٠٩٠	-١,٦٩١							٠,٤٠٦				
	٠,٠٣٢	٠,٠٩١							٠,٠٢١				
	-٦,٠٠٣	-٥٥-١٨,٦٠٢							٥٥١٤,٧٩٠				
التحصيل	-٥,١٧٠	٨,٩٨٢	٢,١٣٧	١,١٢٦		٣,٢١٧				٠,٤١٩			-١,٣١٩
	٠,٥٥٧	١,٧٦٤	٢,٠٨٣	٠,٤٢٥		٠,٢٤١				٠,١٢٦			٠,٤٢٨
	٥٥-٩,٢٣٧	٥٥٥,٠٠٩	١,٠٢٦	٥٢,٤٤٢		٥٥١٣,٣٥٧				٥٥٣,٣٢١			-٣,٢١٣

* مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ** مستوى الدلالة عند ٠,٠١

جدول (٤-٩٨): المعاملات غير المعيارية للتأثير غير المباشر

المؤثرات / المتأثرات	المنطقة التعليمية	جنس التلميذ	ساعات المذاكرة	ممارسة المدرس	مفهوم الذات	اتجاهات التلميذ	المكتبة	توفر الوسائل	معدل مدرس/ تلميذ	استخدام الوسائل	رضا المدرس	اتجاهات المدرس	العبء التدريسي
التحصيل	٠,٣٧٥	٩,٤٩٨			١,٩٢٥	٠,٢١٠	٠,٠٢٦	-٠,٠٥٣	٠,٣٤٨	-٠,٠١٠	-٠,٣٥٠	-٠,٠١٤	٠,٠١٥
	٠,٠٩٨	٦,٠٦٥			٠,٦٣١	٠,٠٨٣	٠,٠٦٥	٠,٠٩٨	٠,١٦١	٠,٠١٣	١,٢٦٩	٠,٠٧٢	٠,٠٤٧
	٥٥٣,٨١٤	٥٥٨,٨٨٢			٥٥١٠,٦٧٢	٥٢,٥٤٨	١,٧٣٢	-٣,٠٠١	٥٥٢,١٢١	-٠,٧٦٦	-٠,٣٢٦	-٠,١٩٩	٠,٣١٣

* مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ** مستوى الدلالة عند ٠,٠١

أما المتغيرات ذات التأثير غير المباشر فقد كان ترتيبها تنازلياً كالآتي: مفهوم الذات عند التلميذ، جنس التلميذ، المنطقة التعليمية، ومعدل عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم، واتجاهات التلميذ نحو المدرسة.

إذا تتبعنا مسار تأثير المتغيرات على التحصيل في (شكل ٦٥) نجد أن:

١- مفهوم الذات عند التلميذ وهو الأعلى، يؤثر إيجابا على ادراك التلميذ لمبادأة المدرس وهذا بدوره يؤثر إيجاباً على التحصيل الكلي للتلميذ.

٢- متغير الجنس يؤثر على اتجاهات التلميذ نحو المدرسة، والذي بدوره يؤثر على التحصيل الكلي للتلميذ.

٣- متغير المنطقة التعليمية يؤثر على معدل عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم، وهذا بدوره يؤثر على استخدام الوسائل التعليمية ومن ثم على التحصيل الكلي للتلميذ.

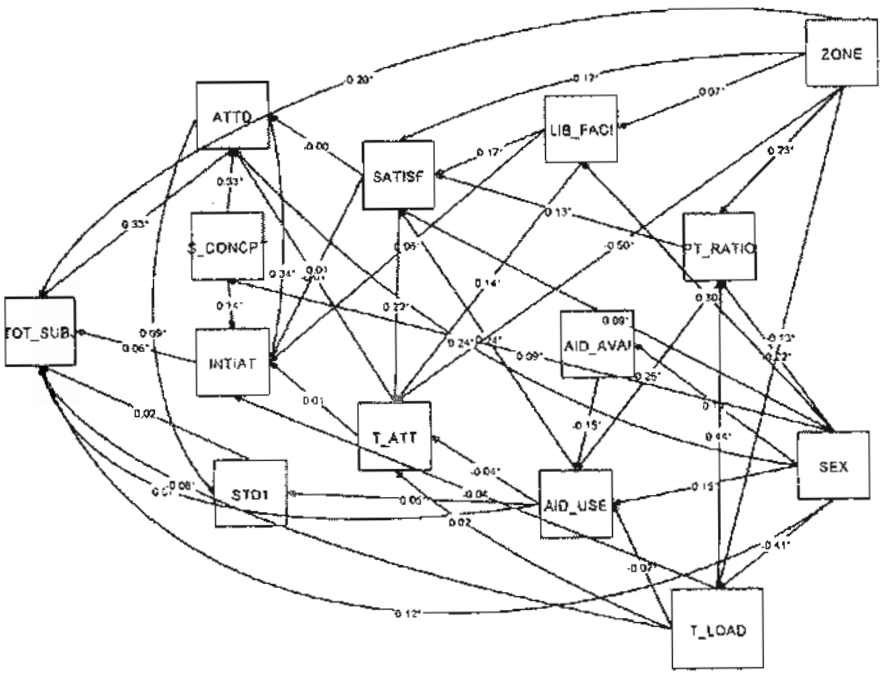
٤- معدل عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم يؤثر على العبء التدريسي للمعلم، وهذا بدوره يؤثر سلباً على التحصيل الكلي للتلميذ.

٥- اتجاهات التلميذ نحو المدرسة، تؤثر على إدراكه لمبادأة المدرس وهذا بدوره يؤثر على التحصيل الكلي للتلميذ.

ومن ناحية أخرى فإن الترتيب التنازلي للمتغيرات ذات التأثير المباشر كان كالاتي: اتجاهات التلميذ نحو المدرسة، ثم جنس التلميذ، ثم المنطقة التعليمية (جدول ٤-٩٩). ومن حيث المعاملات المعيارية ذات التأثير غير المباشر كان ترتيبها التنازلي كالآتي: الجنس ثم مفهوم الذات عند التلميذ (جدول ٤-١٠٠).

ويوضح (شكل ٦٦) الصورة النهائية لمسار التحصيل بالنسبة لمتغيرات التلميذ والمدرسة.

شكل (٦٥) معاملات التأثير لمسار التحصيل خلال متغيرات التلميذ والأسرة



ZONE = المنطقة التعليمية

SEX = جنس التلميذ

PT-RATIO = معدل عدد التلاميذ بالنسبة للمدرس

T-LOAD = العبء التدريسي للمعلم

LIB-FACI = خدمات المكتبة

AID-AVAL = توفر الوسائل التعليمية

AID-USE = استخدام الوسائل التعليمية

SATISF = الرضا المهني

T-ATT = اتجاهات المدرس نحو المدرسة

ATTD = اتجاهات التلميذ نحو المدرسة

S-CONCEPT = مفهوم الذات للتلميذ

INTIAT = ادراك التلميذ لمبادأة المدرس

STD1 = عدد ساعات المذاكرة

TOT-SUBJ = تحصيل التلميذ الكلي

جدول (٤-٩٩): المعاملات المعيارية للتأثيرات المباشرة

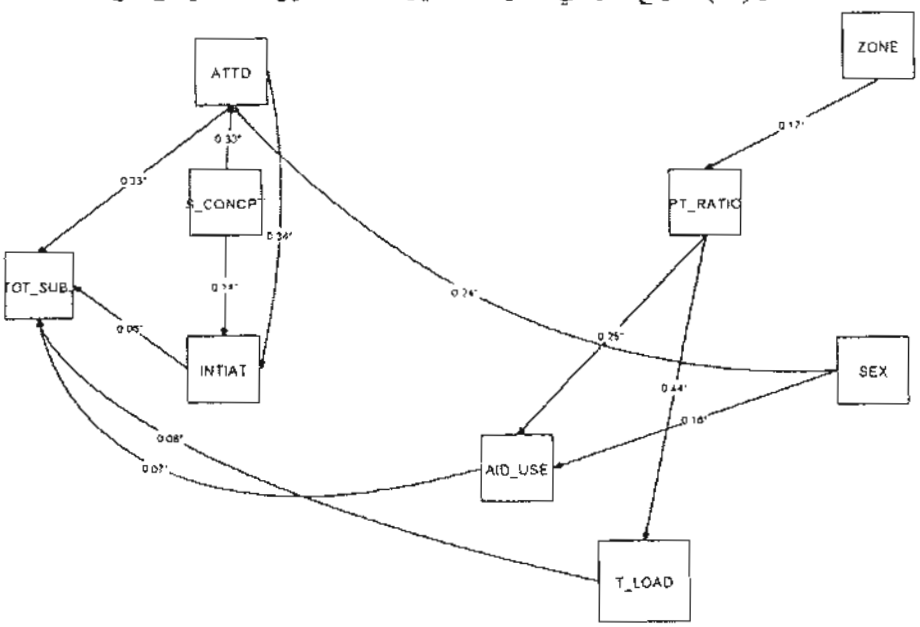
المؤثرات / المتأثرات	المنطقة التعليمية	جنس التلميذ	ساعات المذاكرة	مبادأة المدرس	مفهوم الذات	اتجاهات التلميذ	المكتبة	توفر الوسائل	معدل مدرس/ تلميذ	استخدام الوسائل	رضا المدرس	اتجاهات المدرس	العبء التدريسي
المنطقة التعليمية													
جنس التلميذ						٠,٠٩١				٠,٠٥٣			
ساعات المذاكرة													
مبادأة المدرس					٠,١٤١	٠,٣٣٩	٠,٠٥٧						-٠,٠٣٦
مفهوم الذات		٠,٠٨٩			٠,٣٣٣								
اتجاهات التلميذ		٠,٣٣١											
المكتبة	٠,٧٠	-٠,٢٩٨											
توفر الوسائل	٠,٢٢٨	٠,١٤٢											
معدل مدرس/ تلميذ		-٠,٢١٩											
استخدام الوسائل		٠,١٥٥						-٠,١٥٤	٠,٢٤٨				-٠,٠٦٩
الرضا	٠,١٦٨	٠,٠٩٢					٠,١٧٥		٠,١٣١	-٠,٢٣٨			
اتجاهات المدرس	-٠,٤٥٣						٠,١٦٧			-٠,٠٨٨			-٠,١٤٠
العبءالتدريسي	-٠,١٣٣	-٠,٤١٣											
التحصيل	-٠,٢٠٣	٠,١٢٣	٠,٠٢٤	٠,٠٥٧		٠,٣٢٥				٠,٠٧٣			-٠,٠٧٩

جدول (٤-١٠٠): المعاملات المعيارية للتأثيرات غير المباشرة

المؤثرات / المتأثرات	المنطقة التعليمية	جنس التلميذ	ساعات المذاكرة	مبادأة المدرس	مفهوم الذات	اتجاهات التلميذ	المكتبة	توفر الوسائل	معدل مدرس/ تلميذ	استخدام الوسائل	رضا المدرس	اتجاهات المدرس	العبء التدريسي
التحصيل	٠,٠٥٩	٠,٠١٣٠			٠,١٢٣	٠,٠٢١	٠,٠٠٣	-٠,٠١٦	-٠,٠٦٨	٠,٠٠١			٠,٠٠٦

* مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ** مستوى الدلالة عند ٠,٠١

شكل (٦٦) النوذج النهائي لمسار التحصيل خلال متغيرات التلميذ والمدرسة



ZONE = المنطقة التعليمية

SEX = جنس التلميذ

PT-RATIO = معدل عدد التلاميذ بالنسبة للمدرس

T-LOAD = العبء التدريسي للمعلم

AID-USE = استخدام الوسائل التعليمية

ATTD = اتجاهات التلميذ نحو المدرسة

S-CONCEPT = مفهوم الذات للتلميذ

INTIAT = ادراك التلميذ لمبادأة المدرس

TOT-SUBJ = تحصيل التلميذ الكلي

اجتماع وزراء المالية الأفارقة والعرب مراكش ٣١ مايو/ أيار ٢٠٠١

إعداد: الزبير مهداد - المملكة المغربية

آلة الفقر طاحنة

يعرف الفقر بأنه (عدم القدرة على الحصول على الخدمات الأساسية) وهذه الخدمات أساسية لأنها توفر الحد الأدنى اللازم لكي يعيش الإنسان عيشة كريمة، ويتميز العالم الإسلامي بكثرة دوله المرتبة ضمن البلدان الفقيرة، فأكثر الدول الإسلامية في آسيا وإفريقيا ذات دخول منخفضة لا يتعدى الدخل الفردي فيها ٤٠٠ دولار في السنة، أما التي تصنف ضمن الدول الغنية، والتي يتعدى الدخل الفردي فيها ٦٠٠٠ دولار في السنة، فهي قليلة جداً معدودة على رؤوس الأصابع.

وبالاضافة إلى هذا التباين الكبير بين الدول، نجد تباينا في متوسط نصيب الأفراد من الدخل القومي على مستوى الدولة الواحدة، وهذا التباين يكون في الغالب في صالح بعض الفئات السكانية في المدن أو بعض الأسر دون غيرها، بينما تظل الغالبية العظمى من سكان العالم الإسلامي يعيشون تحت عتبة الفقر، فهناك تباين على المستوى الوطني بين الجهات، وداخل الجهة بين الحواضر والبوادي، وبالإضافة إلى هذا التباين، نجد تباينا في متوسط نصيب الأفراد من الدخل على مستوى القرى وتظل الغالبية العظمى من السكان يعيشون تحت عتبة الفقر.

فانتشار البطالة وانخفاض مداخيل الشغيلة وافتقار السكن إلى أدنى الشروط الذي تجعله لائقاً، وكبر حجم الأسرة التي قد تضم إلى جانب الأبناء الجد والجدة وأخوة الأب العاطلين وأخواته المطلقات والعوانس، كل هذه ضغوط مختلفة تؤثر على وتيرة الحياة في الأسرة، ويكون ضحيتها في

المقام الأول الأطفال الذين لا يجدون من يتلفت إليهم ويلبي حاجاتهم المختلفة، فالأطفال هم الشريحة الاجتماعية الأكثر تأثيراً بآفة الفقر، وقد تأكد من مختلف الدراسات أن أكثر الجانحين ينحدرون من الأسر الفقيرة، وأن الفشل المدرسي يلاحق أبناء هذه الطبقة أكثر من غيرهم، وكذلك الأمراض ومختلف أشكال العجز والإعاقة البدنية والنفسية، كما أن أكثر الأسر التي يسودها الاضطراب والتفكك وعدم التفاهم تنتمي للطبقات الفقيرة، مما يزيد في تعميق عناءات الطفولة ومضاعفة آثارها ومما يعد تحديا خطيراً يحول دون تحقيق أهداف مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فالفقر هو قبل كل شيء حرمان من الخدمات الأساسية الحيوية كالتعليم والصحة والرعاية والتي لا مندوحة من توفيرها كخطوة أولى نحو تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وزراء المالية العرب، والأفارقة

هل يمكن تخفيف عناء الفقر عن أطفالنا؟ ذلك ما حاول أن يجيب عنه وزراء المالية العرب والأفارقة الذين اجتمعوا في مراكش أيام ٢١ مايو/أيار ٢٠٠١ إلى ٢٣ من نفس الشهر وناقشوا شروط التحضير للدورة الاستثنائية للجمعية العامة للأمم المتحدة المخصصة للطفل التي ستعقد بنيويورك من يوم ١٩ إلى ٢١ سبتمبر ٢٠٠١. ففي خطوة غير مسبوقة اجتمع وزراء المالية العرب والأفارقة في مدينة مراكش وقرروا أن لا مندوحة من التفكير في الأطفال وأوضاعهم وخصهم بحصص مهمة في ميزانيات الدولة، يؤمل من استثمارها في المجال الاجتماعي تحقيق التنمية، كيف سيتحقق ذلك، وماذا تدارس المؤتمرون؟ وما هي توصياتهم؟ هذا التقرير الموجز يحاول أن يخلص ما دار في المؤتمر خلال الأيام الثلاثة.

تدارس مؤتمر مراكش موضوع (موارد وتمويل قضية الطفل) وتباحث الوزراء المشاركون وضعية الطفل في القارة الإفريقية والعالم العربي، وتحديد الأولويات في سياسة النهوض بأوضاع الطفل ومشاكل التمويل والتدبير والشراكة، وكان المؤتمر مناسبة لتقويم أوضاع الطفل العربي والإفريقي بصفة عامة، وتنسيق الجهود القطرية للتحضير للقمة الأممية في أفق إحداث مجموعات عمل مشتركة كفيلة بوضع صيغ تخدم المجال الاجتماعي للطفل والمرأة معا. كما حرصوا على تحديد الانشغالات عبر تسليط مزيد من الضوء على دور الوكالات والمنظمات الجهوية والدولية على أساس تقييم الميزانيات العمومية المرصودة للتنمية الاجتماعية ولفائدة الأطفال، وقد أبرز ممثلو البنك العالمي والمؤسسات المالية الجهوية المعطيات الضرورية حول الموضوع في تدخلاتهم خلال جلسات المؤتمر.

ومما أضفى على هذا النقاش طابع الحيوية والغنى مشاركة أزيد من عشرين منظمة دولية ووكالات متخصصة إلى جانب عدد من الوزراء الأفارقة والعرب الأوصياء على قطاعات المالية والاقتصادية والشؤون الاجتماعية والتعليم والصحة، وتطارحوا المعطيات الضرورية حول التمويل والشراكة ودور المجتمع المدني في تحسين ظروف حياة الأطفال.

ترأس الجلسة الافتتاحية العاهل المغربي الملك محمد السادس، وألقت خلالها شقيقته الأميرة مريم كلمة مسهبة حول الطفولة المغربية، استعرضت مختلف الجهود التي يبذلها المغرب في سبيل حماية الطفولة والارتقاء بأحوالها، معبرة عن الحزن العميق الذي يخالج المشاركين في المؤتمر بسبب الأوضاع الحرجة التي يعيشها أطفال فلسطين الذين يتعرضون للتقتيل والتنكيل، وأطفال العراق الذي فرض عليهم حصار حرمهم من حقهم في الغذاء والعلاج. هذه الجلسة التي تميزت بحضور عدد من رؤساء وقادة الدول الإفريقية الذين ألقوا كلمات واصفة لهموم الطفولة الإفريقية معبرة عن الانشغال بأحوالها، وداعية لضرورة الاهتمام بها، كما تليت في الجلسة نفسها الرسالة التي وجهها للمؤتمر السيد كوفي عنان الأمين العام الأممي.

فقد لاحظ السيد بليز كومباري رئيس جمهورية بوركينا فاسو في كلمته التي ألقاها أن مكاسب كثيرة تحققت للأطفال منذ القمة العالمية التي انعقدت عام ١٩٩٠ بنيويورك حول وضعية الطفل، مشيراً إلى أن هذه المنجزات لم ترق إلى مستوى طموحات المجتمع الدولي، وقال إن أطفال إفريقيا ما زالوا يموتون بالشلل، وبداء فقدان المناعة المكتسبة (السيدا) في حين يتعرض أطفال فلسطين للقصف بطائرات إف ١٦ الأمريكية على مرأى ومسمع من العالم، وأعرب عن أمله في أن تسفر أشغال المؤتمر عن موقف مشترك وأفكار جديدة من شأنها أن تؤدي التزامات ملموسة لفائدة الطفل في العالم العربي والقارة الإفريقية.

وحث السيد بشاو كومبا رئيس جمهورية غينيا البلدان الإفريقية إلى نهج سبل الحوار والتسامح، وقال يجب أن نترك جانباً المشاغل ذات الصلة بالعنف وأن نفكر في الوضع الإنساني وأضاف بأنه ينبغي أن يشكل أطفالنا الأولوية التي ينبغي أن تضطرنا إلى مجانبة خيار قوة السلاح، وأوضح أن الحرب جريمة ضد الإنسانية، مشيراً إلى وضعية أطفال فلسطين والجرائم المقترفة من قبل إسرائيل في الأراضي المحتلة، كما وجه الدعوة إلى الدول العظمى بالتدخل لوضع حد لهذه الحرب الوحشية الشاملة.

وخص السيد كاسم أونيم رئيس جمهورية جزر موريس موضوع داء فقدان المناعة المكتسبة (السيدا) داعيا الدول إلى اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالحد من انتشار الداء، وحماية الأطفال من اليتم، فالموت يحصد كل عام أرواح الملايين من آباء وأمهات الصبيان الأفارقة.

كما قرأت مديرة منظمة اليونسيف السيدة كارول رسالة كوفي عنان الأمين العام الأممي التي كانت طافحة بالألم، واصفة بحزن شديد الواقع المأساوي الذي يعيشه مئات الملايين من الأطفال في دول كثيرة، نتيجة نظام اقتصادي عالمي لا يتيح فرصا متكافئة للأطفال في النمو والتعلم والحياة السعيدة الآمنة، ولفت النظر إلى ضخامة أرقام الفقر والعوز والمرض والأمية والتشرد مقابل التراجع الملحوظ خلال السنوات الأخيرة للمعونة الإجمالية التي كانت تقدمها الدول الأكثر غنى إلى نظيرتها

الأكثر فقرا، مشيراً إلى أن آثار هذا التراجع تبدو جلية على أوضاع الأطفال وعلى أحوالهم البدنية والفكرية، هذه الأحوال التي تتصف بالفقر وشدة المعاناة اللذين يلازمان الأطفال طيلة حياتهم، داعياً المؤتمرين إلى بذل مزيد من الجهد في سبيل القضاء على الفقر الذي يهدد الأمن الاجتماعي الدولي، مؤكداً أهمية الاستثمار في مجال الطفولة الذي سيشكل فرصة فريدة للحكومات والقطاع الخاص والمجتمع الدولي كله لإحداث نقلة في أوليات الموازنة الوطنية والدولية لتحقيق رفاه الطفولة، وضمان نجاح الاستراتيجيات العالمية لمحاربة الفقر المتفشي في العالم.

جلسات ونقاشات

تمحورت الجلسة الأولى حول تقييم وضعية الطفل في إفريقيا والعالم العربي وتحديد الأولويات للنهوض بأوضاعه حيث تم تقديم التقرير التمهيدي الذي تضمن عرض صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) قدمه السيد محمد أنيس سلام والسيد ندولبد نكوكوي، هذا التقرير الذي شرح وضعية الطفولة في العالم العربي وإفريقيا، ولفت النظر إلى أنه برغم التغيير الإيجابي الذي عرفته أوضاع الطفل في هذه البلدان والمتمثل في انخفاض نسبة وفيات الصبيان دون سن الخامسة، وارتفاع نسبة التمدرس ومعدل إمدادات الماء الشروب، فإن المؤشرات الدالة على تدهور أوضاع الطفولة ما زالت قائمة في عديد من الدول، ومنها ارتفاع وفيات الأطفال، وانتشار سوء التغذية. وتفشي آفة الأمية بين النساء خصوصاً، إلى جانب الحرمان من الحق في التعلم وغياب الرعاية الصحية للنساء الحوامل والأطفال، هذه المؤشرات تعكس عمق الوضعية المأساوية للطفولة في هذه البلدان، مشيراً إلى الاختلال والتفاوت بين الدول العربية وبين مناطق مختلفة داخل الدولة الواحدة نفسها، واعتبر أن وتيرة النمو الاقتصادي التي لا تتعدى ١٪ والظروف السياسية التي تدعو إلى رفع الميزانية المخصصة للتسلح وخفض الميزانية المرصودة للقطاعات الاجتماعية لن تساعد الدول العربية على تغيير هذه الأحوال، خاصة وأن نسبة التزايد السكاني فيها ترتفع بشكل ملحوظ وهذا يدعو إلى ضرورة البحث عن أفكار جديدة للنهوض بوضعية الطفل وتوفير الموارد اللازمة لها.

أما السيد ندولبد نكوكوي فقد أشار في مداخلته إلى أوضاع الطفولة في القارة السمراء التي تزداد تفاقما وتدهوراً باستمرار، بسبب النزاعات المسلحة بين الدول والحروب الأهلية داخل الدول نفسها، فضلا عن ارتفاع ثقل المديونية وسوء التدبير المالي وتراجع المساعدات الدولية وغياب الإرادة السياسية الحازمة.

وأُقيمت خلال هذه الجلسة ورشتان الأولى ترأسها السيد فتح الله ولعلو وزير المالية والاقتصاد المغربي إلى جانب نائب وزير المالية الكيني، ووزير الشؤون الاجتماعية والطفولة الكاموني، وتدخل فيها ممثلو منظمات الصحة العالمية وصندوق الأمم المتحدة للتنمية واليونسكو وصندوق الأمم المتحدة للسكان. فقد شكل التعليم والتربية محور تعليقات المتدخلين فيها وخاصة ممثلو المنظمات الدولية برنامج الأمم المتحدة للتنمية واليونسكو وصندوق الأمم المتحدة للسكان وكذا البنك العالمي

الذين نبهوا إلى الإرتباط الوثيق بين التنمية والتعليم والصحة، ودعوا إلى ضرورة نهج خطة تكفل نشر المساواة بين الجنسية في التعليم والتربية باعتبار ذلك الطريق المأمون والسريع نحو عالم الرفاه والسلام على حد تعبير ممثلة اليونسكو.

أما الورشة الثانية فقد ترأستها وزيرة الأسرة والطفولة المبكرة السنغالية ووزيري المالية السوري والليبي، وتدخل فيها ممثلو منظمة الأمم المتحدة للتغذية والزراعة وبرنامج التغذية العالمي والمفوضية السامية اللاجئين واللجنة الدولية للصليب الأحمر. وتطرقت إلى الانتهاكات التي يتعرض لها الأطفال في دول كثيرة من العالم، بإشراكهم في الحروب والنزاعات العسكرية، وبإخضاعهم للاستغلال الاقتصادي والجنسي، فضلا عن اعتبارهم بضاعة يتجر فيها بالبيع والشراء والإعارة، وطالب المشاركون بأعمال القانون، ومضاعفة المساعدات المالية المخصصة لإغاثة اللاجئين ومساعدة النازحين بالإكراه وضمان احترام حقوق الطفل بملاءمة القوانين المحلية مع مقتضيات المواثيق الدولية.

وعرفت جلسات اليوم الأول مناقشات معمقة حول اللجنة المختصة في الموضوع، إلى جانب مساهمة المنظمات غير الحكومية أما الجلسة العامة الثانية التي انعقدت صباح يوم الثلاثاء ٢٢ مايو/ أيار فقد خصصت لموضوع التمويل والتدبير، تدخل خلالها السيد وزير المالية والاقتصاد المغربي الدكتور فتح الله ولعلو التي أكد فيها أن العولمة تشكل عامل إقصاء للفئات الفقيرة وخاصة النساء والأطفال الذين يعتبرون الشريحة الأكثر تضرراً في الدول النامية، وهو ما يفرض تدخلا دولياً عاجلاً وحاسما في إطار تضامني من أجل إرساء إدارة دولية تضمن تنمية اقتصادية واجتماعية تجعل الإنسان هدفاً مركزياً لها وتضمن توزيعاً عادلاً للثروات.

وتميزت الجلسة الثالثة بالكلمة التي ألقاها السيد أبومروان، سفير فلسطين بالمغرب، الذي يُقر بأن أزيد من مائة طفل فلسطيني تقل أعمارهم عن ١٥عاماً قد لقوا حتفهم على يد الجيش الإسرائيلي منذ انطلاق الانتفاضة بالأراضي المحتلة منذ ثمانية أشهر، ودعا السفير الفلسطيني المؤتمرين إلى الالتفات إلى محنة الأطفال الفلسطينيين المحرومين من حقوقهم الأساسية في التعليم والحياة والعلاج والغذاء واللعب على غرار باقي الأطفال في دول العالم، وذكرهم بأن الشعب الفلسطيني المناضل ينتظر من هذا المؤتمر الوزاري أن يوجه نداء عاجلاً إلى المجتمع الدولي للتدخل من أجل إنقاذ حياة الأطفال، وعبر عن أسفه للصمت الذي التزمه المجتمع الدولي أمام ما يقع في الأراضي الفلسطينية من قتل وتنكيل بالصبيان أمثال محمد الدرة وإيمان حجي وغيرهما.

صندوق الطفولة

وقد لوحظ في هذا المؤتمر ضعف المشاركة العربية خاصة الدول الغنية منها، وفي سؤال لأحد الخبراء حول أسباب ذلك، أجاب قائلا بأن تخوف هذه الدول من مطالبتها بالمساهمة في تمويل

مشاريع النهوض بأوضاع الطفولة هي التي جعلتها تحجم عن المشاركة في المؤتمر الذي يضم دولا فقيرة كثيرة، إلا أن هذا الغياب لم يمنع المشاركين من طرح فكرة إنشاء صندوق خاص بالطفولة لتمويل الاستثمارات في المجال الاجتماعي، وتغطية النفقات التي تتطلبها برامج النهوض بأوضاع الطفولة، هذه الفكرة قد استأثرت باهتمام جميع المؤتمرين، ولقيت مناقشات عديدة كشفت عن تعدد الآراء واختلافها في هذا الشأن.

فقد صرح معالي الدكتور محمد بن أحمد الرشيد وزير التربية (المعارف) السعودي قائلاً بأن النقاشات الدائرة في هذا المؤتمر تبشر بوعي إدراك بضرورة النهوض بأوضاع الطفولة من خلال تأمين حياة جيدة للطفل وتعليمه تربيته والعناية بصحته، مضيفاً بأن النتائج التي خرج بها المؤتمر مشجعة، وتهيئ الدول العربية والإفريقية للمؤتمر المقبل في نيويورك، لافتاً النظر إلى أن بعض المطالبات التي عبر عنها المؤتمرون مثل إحداث صندوق تمويل للطفل بالدول العربية والإفريقية التي تعاني ثقل المديونية، يمكن تحقيقها من خلال التمويل الذي يمكن أن تقوم به الصناديق العربية والإفريقية الموجودة حالياً والتي يمكنها أن تصرف نسبة لا بأس بها على قضايا الطفولة، ومبينا أن عدة مداخلات تؤيد هذا الرأي، معبراً عن اعتقاده أن الصندوق الإسلامي للتنمية يمكن أن يصرف على المشاريع الخاصة بالطفل، والحل الأمثل أن تتكاثف الصناديق الموجودة وتصرف جزءاً كبيراً من مخزوناتها المالية على مشاريع النهوض بالطفولة.

أما السيد محمد خليد المهياني وزير المالية السوري، فقد صرح لوسائل الإعلام المغربية أن تقليص الفقر ومشاكل المديونية وانعكاساتها على الدول العربية والإفريقية هي عوامل ضاغطة في مسألة تخصيص الموارد المالية لقضية الطفولة، وأن التحدي الأكبر الذي يواجه الموازنات هو تحديد الأولويات في مجال الإنفاق ومحدودية الإمكانات المالية، وهذا يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في مسألة تمويل وموارد قضية الطفل، لذلك اعتبر مقترح إحداث صندوق خاص للطفولة يمثل شراكة حقيقة بين الحكومات والمؤسسات الدولية وبين الهيئات غير الحكومية ويرمي أساساً إلى تشجيع ورعاية مسألة الطفولة وإنجاز هذه الأهداف، موضحا أن الاستثمار في الطفولة هو أفضل استثمار، فلا يجب الاقتصار على المجهود الحكومي، فلابد من اشتراك كل الجهات والجمعيات والمنظمات غير الحكومية في إطار شراكة وتعاون من خلال الصندوق المقترح إنشاؤه.

ومن جهته أشار السيد جاسم المناعي رئيس صندوق النقد العربي إلى أهمية المؤتمر، مؤكداً أن التعليم والخدمات الاجتماعية التي ترتبط بالطفولة تحتاج لدعم حقيقي وتعزيز أكثر حتى يستطيع الكفل أن يحقق النمو الطبيعي الذي يمكنه أن يكون منتجاً في المستقبل، مشيراً إلى أن صندوق النقد العربي يمكنه أن يلعب دوراً مهما في هذا الحقل، ففي إمكانه أن يمول برامج الإصلاحات الاقتصادية التي من خلالها يمكن تحقيق عدة برامج اجتماعية، وإذا ما تم إنفاق هذه الموارد المالية المخصصة للإصلاحات في مجالاتها الحقيقية، فإن آثار ذلك ستنعكس حتما وبشكل إيجابي على الطفولة

وأحوالها، لافتا النظر إلى أن بعض برامج الإصلاح قد تستدعي بعض الإجراءات التي تهدد أمن الأسر الاقتصادي كفقدان معيل الأسرة لعمله نتيجة مخطط يقتضي تقليص عدد الوظائف في المؤسسات مثلا، وهنا يجب أن تتدخل أنظمة الأمان الاجتماعي التي تضمن لمعيل الأسرة موارد العيش الآمن في شكل مساعدات وتعويضات مالية عن فقد الشغل والبطالة وسائر أشكال التأمين الاجتماعي، فيجب العناية بهذه الأنظمة حتى تحول دون وقوع الكوارث الاجتماعية، كالفقر والبطالة والتشرد وغيرها.

لا يغيب عن بالنا أن مطلب إنشاء صندوق الطفولة يجد كثيرا من المبررات التي تسوغه، كما أن وجهات النظر الأخرى المختلفة لا تخلو من صواب، ففي العديد من الدول توجد صناديق يمكن أن تؤدي خدمات كثيرة للطفولة وتمول برامج التنمية الاجتماعية وبرامج العناية بالأطفال والنساء، إلا أن السياسات الاقتصادية لا تولي أهمية للاستثمار في مجال الطفولة، باعتباره حقلا ثانوياً مطالبه غير ملحة، وتلبيتها يكون موكولا لجمعيات ومنظمات أهلية غير حكومية أو هيئات ومؤسسات دولية في إطار برامج المساعدات الدولية، فالأطفال لا يشكلون قوة سياسية ولا يتحكمون في نتائج صناديق الانتخابات، فضلا عن ذلك فإن طرق تدبير كثير من الصناديق الاجتماعية في هذه الدول جعلها عديمة الفائدة إن لم تصب بعدوى الخراب والفساد. فلا يجب أن تركن الدول الفقيرة إلى التكاسل وتسول الإعانات والهبات التي غالبا ما تتخذ سبلا غير سبلها الحقيقية، بل لا بد من حل جذري آخر يتأسس على الاعتماد على النفس وتطوير القدرات والإمكانات الذاتية لهذه الدول، لذلك جاءت بعض التوصيات تلح وبشدة على نهج استراتيجية من ثلاث خطوات أساسية:

التوصيات

العناية بالطفولة وبالاستثمار في المجال الاجتماعي: بالمبادرة بالتفكير في شؤون الطفل واستحضار أوضاعه عند كل تخطيط سياسي مالي واقتصادي وإعطاء الأولوية للطفل ضمن الميزانيات الوطنية، وإحداث لجن وطنية للطفولة تشكل مجموعة ضغط فعالة للدفاع عن المصالح العليا للطفل ضمن مسلسل إعداد الميزانية وتضم هذه اللجن على مستوى كل بلد ممثلين عن الحكومة والبرلمان والأحزاب السياسية وهيئات المجتمع المدني والمعاهد والقطاع الخصوصي والأطفال وممثلي منظمة اليونسيف، وتتمثل صلاحيات اللجنة في تقديم المشورة للسلطات الحكومية في مجال إعداد الميزانيات المخصصة للطفولة بمراعاة مصالح الأطفال وأوضاعهم والتوصيات الدولية، وتتبع وتقييم انعكاسات قرارات الميزانية المتعلقين بالاستثمار في مجال الطفولة.

تطوير أساليب التعاون الثنائي بين دول الجنوب أولا ثم الثلاثي ثم الدولي حيث حث المشاركون من أجل النهوض بتعاون دولي أكثر التزاما بضرورة أن تفي البلدان بتعهداتها ومنها تخصيص ما نسبته ٠,٧٪ من الناتج الإجمالي الخام للمعونة الموجهة للتنمية الاجتماعية بالدول الفقيرة، مع الحرص أكثر على تفعيل التعاون بين دول الجنوب والتعاون الثلاثي عبر عدة نقط، منها تشجيع التعاون بين

دول الجنوب وتبادل الخبرات والممارسات الجيدة في مجال حماية الطفولة.

ضرورة الاعتماد على الموارد الذاتية مع الحرص على ترشيد النفقات؛ وذلك بإقامة شراكة بين السلطات العمومية والقطاع الخاص والجماعات المحلية والمنظمات الأهلية غير الحكومية من أجل تعبئة الموارد المالية واستخدامها من خلال عدة نقط من بينها إدماج المنهجيات والبرامج المتعلقة بالطفل وتشجيع الشراكة بين الحكومات والمجتمع المدني والقطاع الخصوصي بهدف تنمية الموارد لتمويل البرامج المخصصة للطفل، واستخدام الأموال المتوفرة بكل فعالية وشفافية عبر إجراءات مؤسساتية تهدف إلى تحديد جدول زمني للأعمال لفائدة الطفل وتوفير الشروط لنجاحها على أساس المساهمة وتحسين مردود الموارد المختصة للبرامج الحكومية في قضية الطفل.

اعتبر كثير من الملاحظين المؤتمر فرصة ثمينة لتقييم ما قامت به الحكومات العربية والإفريقية وما لم تنجزه، وطرق تمويل البرامج وحسن تدبرها والشراكة ودور منظمات وهيئات المجتمع المدني والقطاع الخاص.

وتأكد أن الجميع ينتبه اليوم لضرورة النهوض بأوضاع الطفولة والأمومة، فهل ذلك مجرد لافتة لتلميع الصورة الإعلامية لهذه الحكومات، والتماس هبات ومساعدات؟ أم أن الأمر جاد والنية صادقة؟ إن الحكومات العربية والإفريقية مدعومة لبذل الجهد في سبيل العناية برعاياها، وتطوير الخدمات الاجتماعية وبرامج تنمية مواردها البشرية، كما أنها مدعوة في الوقت نفسه لفتح حوار صريح مع الذات، لتقييم الإجازات وتقويم المسار وتطهير النوايا وأرصدة زعمائها وموظفيها الساميين الكبار. ولعل هذا يفتح الباب على مستقبل أكثر إشراقاً وأمنا وغنى واستقراراً.

مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال

دولة البحرين: ٢٠-٢٢ اكتوبر ٢٠٠١

إعداد: أ.د. قاسم الصراف

إنطلاقاً من إهتمامات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، بالطفولة وقضاياها فقد شاركت في مؤتمر "حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر تعزيز التشريعات وحماية الأسرة "الذي عقد في دولة البحرين في الفترة ما بين ٢٠-٢٢ أكتوبر تحت رعاية الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة. ولقد شارك في المؤتمر ٣٥٠ شخصاً يمثلون دولا عربية عديدة ومن ذوي الخبرة والاختصاص والمهتمين في قضايا الطفولة من الجامعات والجمعيات الأهلية والمنظمات الوطنية والعربية والدولية.

طبيعة وأهداف المؤتمر:

برزت فكرة المؤتمر من إعتقاد القائمين على تنظيمه إلى وجوب العمل على رصد ظاهرة سوء معاملة الأطفال في منطقة الخليج والعالم العربي، والتعرف على مسبباتها، والعمل على الوقاية منها، وكذلك حث الحكومات والجهات المعنية على سن التشريعات، ورسم الخطط والبرامج التي تؤمن الحماية للأطفال من سوء المعاملة والإهمال.

وكان من أهم أهداف المؤتمر أيضا تقديم نموذج للتعاون والتنسيق بين مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع المدني في مجال تدارس ظاهرة سوء معاملة الأطفال على المستوى المحلي والعربي بمنهجية علمية لتحديد حجمها ومسبباتها ووضع الضوابط للوقاية منها.

برنامج المؤتمر:

بلغ عدد الأوراق التي قُدمت في المؤتمر ٣٩ بحثاً ودراسة وورقة عمل، وقد شارك في إلقاء هذه الأوراق نخبة من أساتذة الجامعات والمتخصصين والمهتمين بالطفولة وقضاياها.

وبدأ المؤتمر بجلسة افتتاحية، تكلّم فيها وزير الصحة ورئيس الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة ورئيس الجمعية الدولية لمنع سوء معاملة الأطفال ورئيس اللجنة التنظيمية للمؤتمر، وأكدوا جميعا على ضرورة تضافر الجهود وتكاتفها من أجل التصدي للمشكلة المطروحة ووضع الضوابط للوقاية منها، والعمل على التركيز من عملية التدخل إلى عملية المنع، ومن المجازفة إلى المرونة ومن الإساءة إلى ترويج الرعاية الحسنة.

وأكدوا أيضاً على ضرورة فهم أن حقوق الطفل الأساسية تذهب أبعد من مجرد توفير الطعام والسكن والتعليم واللعب والصحة له، إذ تشمل أيضاً توفير بيئة مستقرة وآمنة ومطمئنة سواء على مستوى الأسرة أو المجتمع أو العالم. وهذا مما يجعل نضالنا نحن الكبار لجعل الأطفال مركز اهتمامنا في هذا العالم المتغير والمتبدل.

ثم بدأت جلسة العمل الأولى بعنوان "رصد ظاهرة سوء المعاملة والإهمال في الوطن العربي ومسبباتها "وألقيت فيها ست أوراق علمية من لبنان (ظاهرة سوء معاملة واهمال الطفل في لبنان: الواقع والمرتجى) ومن البحرين (رصد ظاهرة سوء المعاملة في البحرين)، ومن الكويت (سوء معاملة الطفل في الكويت: حجم الظاهرة، أسبابها والآثار الناجمة عنها)، ومن فلسطين (مشكلة ايذاء الأطفال في فلسطين: ملامحها وأبعادها)، ومن المملكة العربية السعودية (دراسة تفصيلية عن الأشكال المتعددة لسوء معاملة الأطفال)، ومن دولة البحرين (واقع سوء المعاملة من خلال القضايا الواردة لوزارة الداخلية).

وحفلت جلسة العمل الثانية بالعديد من الأوراق التي تضمنت الموضوعات التالية:

- سوء معاملة وإهمال الأطفال - التجربة المصرية.
- العقاب في مدارس المرحلة الابتدائية في البحرين: أنواعه وأسبابه وآثاره النفسية من منظور الطفل.
- سوء معاملة وإهمال الأطفال - التجربة العمانية.
- الخصائص الأولية للمعتدين جنسياً على الأطفال في دولة البحرين.
- رصد ظاهرة الإساءة في الأردن.
- إهمال حق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم في المدارس الحكومية والأهلية في البحرين.

وفي اليوم الثاني من المؤتمر، بدأت الجلسة الثانية بعنوان "سوء معاملة الأطفال: الإعلام والانترنت والثقافة"، وألقيت فيها ست أوراق مختلفة تناولت: الاستغلال الجنسي للأطفال عبر الانترنت، ودور وسائل الإعلام في التصدي لظاهرة سوء المعاملة والإهمال، والأطفال والعنف على الشاشة، والوعي الأسري بالطفولة وعلاقته بأساليب معاملة الأسرة للطفل، والإساءة الوالدية كما يدركها الطفل وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، ومفهوم وأشكال الإساءة للطفل في الثقافة العربية.

وكانت الجلسة الرابعة لليوم الثاني من المؤتمر بعنوان "التقييم والمصاحبات والعواقب لظاهرة سوء المعاملة"، حيث ألقيت فيها الأوراق العلمية التالية:

- كيفية تقويم وتشخيص حالات الأطفال الذين تعرضوا للإيذاء الجنسي.
- إساءة معاملة الأطفال ومسبباتها والآثار الناجمة عنها.
- العنف ضد الزوجات وتأثيره على سلوك الطفل: دراسة ميدانية.
- دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بإساءة معاملة الأطفال.
- قسوة أم تربية؟ دراسة مقارنة عن سوء المعاملة في الأسر البحرينية بين وجهات نظر الأمهات ووجهة نظر الأطفال.
- العيادة المشتركة بين طبيب الأطفال والطبيب الشرعي لتقديم حالات الأطفال المعتدى عليهم.

أما الجلسة الخامسة لهذا اليوم فكانت بعنوان "الوقاية من سوء المعاملة" وحضيت بخمس أوراق علمية عن سوء معاملة الطفل في الكويت: طرق الوقاية والعلاج، وعن وجوه متعددة لتربية الطفل كبدائل إيجابية للعقاب وعن حماية الإسلام للطفل من سوء المعاملة والإهمال، وعن دور الوحدة العلاجية لطفل ما قبل المدرسة في الوقاية من سوء المعاملة والإهمال، وعن برنامج تدريبي للعمل على حماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال في المجتمع العربي.

وحفل اليوم الثالث للمؤتمر بثلاث جلسات: اثنتان منها في الصباح والثالثة في المساء. وكانت جلسة العمل السادسة بعنوان " التصدي للظاهرة والتشريعات"، والقيت فيها خمس أوراق تضمنت الموضوعات التالية:

- سوء معاملة الأطفال في القانون اللبناني - الظاهرة والعلاج.
- دور التشريعات الوطنية في حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال - الواقع والطموح.
- حماية الطفل في النزاعات المسلحة.
- ملائمة التشريع الوطني مع معايير الحماية الدولية في مجالات حماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال.
- خيانة الثقة: الإيذاء الجسدي والجنسي للأطفال في المملكة المتحدة.

كما حفلت الجلسة السابعة بالعديد من الموضوعات والطروحات، وكانت بعنوان "الخطط والاستراتيجيات التي تؤمن الحماية للأطفال من سوء المعاملة:. وقد أُلقيت في هذه الجلسة ست أوراق علمية عن: تجربة دار الأمان في التصدي للظاهرة، وعن عناصر الاستراتيجية الوطنية ضد سوء معاملة الأطفال واستغلالهم، وعن خطة عمل فلسطينية للتصدي لسوء المعاملة والإهمال، وعن دور منظمات المجتمع المدني في حماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال، وعن استراتيجيات وخطة عمل لحماية الطفل العربي من سوء المعاملة والإهمال.

أما الجلسة المسائية فكانت الجلسة الختامية حيث ألقيت فيها مسودة التقرير الختامي والتوصيات.

نتائج وتوصيات عامة:

إن هذا المؤتمر يعتبر بحق المؤتمر الأول في مجال حماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال، وقد عقد تحت رعاية ولي العهد والقائد العام لقوة دفاع البحرين.

ومن أهم النتائج والتوصيات التي خرج بها المؤتمر ما يلي:

أولا: في مجال التخطيط والتنسيق:

١- بناء استراتيجية عربية تستند إلى رسالة واضحة وأهداف محددة، وتتضمن برامج للعمل وآليات للتنفيذ والتقويم، وذلك ضمن جدول زمني معين.

٢- تكوين لجنة عليا تتشكل من المؤسسات والهيئات المعنية بالطفولة في الدول العربية، ومن خبراء واختصاصيين ومهتمين بمميزات سوء معاملة الأطفال والإهمال، تكون مهمتها بناء هذه الاستراتيجية المنشودة.

٣- تكوين لجنة وطنية في كل دولة عربية تتولى التنسيق مع اللجنة العليا المتشكلة على مستوى الوطن العربي، وإعداد الاستراتجيات والخطط والبرامج النوعية المتعلقة بسوء معاملة الأطفال والإهمال، واتخاذ الأساليب والإجراءات اللازمة لتنفيذها على المستوى الوطني.

٤- تشكيل لجنة على المستوى الوطني في كل دولة عربية تعنى بحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال في إطار يحقق مبدأ الشركة بين المؤسسات الحكومية المعنية، ومؤسسات المجتمع المدني، والقطاع الخاص، ويكون من مهامها:

أ- وضع خطة وطنية في كل مجتمع عربي للعمل بالاستراتيجية وبناء الخطط وتحديد أساليب وإجراءات التنفيذ وفقاً لظروف كل مجتمع.

ب- وضع برنامج محدد للنوعية المجتمعية بظاهرة سوء معاملة الطفل العربي، وتعرفها وكشف أسبابها وعواملها وتبين أضرارها، وأساليب وأدوات تشخيصها، وتدبر أساليب التدخل الإرشادي الوقائي والعلاجي.

ج- بناء قاعدة معلومات، وتوفير إحصائيات وبيانات حديثة ومتجددة على المستوى الوطني والقومي، آخذة بعين الاعتبار الاستفادة من المستجدات في هذا المجال.

د- إجراء دراسات وبحوث من أجل تحديد حجم المشكلة ومدى انتشارها ودراسة المتغيرات المتعلقة بها.

هـ- تبادل الخبرات والمعلومات والبيانات حول سوء معاملة الطفل والإهمال في الوطن العربي عن طريق إنشاء موقع على شبكة الانترنت.

و- تبادل المعلومات بين الأقطار العربية عن المتسببين في إحداث جرائم متعلقة بالطفولة أو بالأسرة.

ز- دعوة المنظمات المتخصصة والمانحة إلى دعم هذه اللجان بالخبرات المؤهلة والفنية اللازمة.

ح- تبادل التجارب الناجحة في الدول العربية، وتنشيط المؤتمرات والندوات العامة والخاصة في مجال الوقاية والعلاج من سوء المعاملة، مع الاستفادة من النماذج الفعالة في الدول الاجنبية واعتبارا لملائمتها لمجتمعاتنا.

ثانيا: في مجال التشريعات:

١- وضع وتطوير ومواءمة التشريعات والقوانين الوطنية المتعلقة بحقوق الطفل مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل وتعاليم الشريعة الإسلامية السمحاء.

٢- إصدار "قانون حماية الطفل ضحية سوء المعاملة والإهمال في الدول العربية" التي لم يُصدر هذا القانون فيها، ويحتوي نصوصاً تتضمن الآتي:

أ- تعريف قانون لسوء المعاملة أو الإهمال.

ب- تحديد الجهة المسئولة في كل قطر مهمتها حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال، وتعطي لها صلاحيات للتحقيق والمتابعة، واتخاذ بعض الاجراءات الوقائية لرعاية الطفل، بحيث تضم هيئة العاملين بها قانونيين وأطباء واختصاصيين نفسيين، وباحثين اجتماعيين، وتربويين وإعلاميين، ورجال الدين، ومتطوعين، وذلك لتناول هذه المشكلة على أساس من العمل بروح الفريق، وتطويق المشكلة من جوانبها المختلفة على مستوى التشخيص والتدخل والعلاج والوقاية بالتنسيق مع جميع الوزارات والجهات المعنية.

ج- إلزامية الإبلاغ لكل من ينأى إلى علمهم وجود اشتباه إلى جهة محددة مسئولة عن توفير الحماية القانونية للمبلغين.

د- سن قانون لإعادة تأهيل ضحايا سوء المعاملة والإهمال، ووضع ضمانات خاصة للطفل الضحية عند استدعائه كطرف مدني أمام القضاء.

هـ- سن قانون لإعادة تأهيل المعتدين.

و- إنشاء جهاز قضائي متخصص بقضايا الأطفال ضحايا سوء المعاملة.

٣- مراجعة وتعديل وتحقيق صرامة القوانين المتعلقة بالعنف الأسري.

٤- سن تشريعات تمنع عمالة الأطفال دون السن القانونية، ووضع برامج متعجلة للحد من ظاهرة أطفال الشوارع في الدول التي تعاني من هذه الظاهرة.

ثالثا: في مجال الثقافة والإعلام:

١- وضع خطة إعلامية لمواجهة ثقافة العنف من خلال الاستخدام الأمثل لوسائل الإعلان للتوعية بسوء المعاملة والإهمال بين أفراد المجتمع.

٢- محاربة الصورة النمطية في جميع أنواع الإعلام العربي المقروء والمرئي والمسموع للمرأة الضعيفة والرجل المتسلط.

رابعاً: في مجال التعليم والتدرب والبحث العلمي:

١- تعميم التعليم الأساسي من خلال القوانين والأنظمة الخاصة بذلك، وتطوير برامج محو الأمية، وتعزيز المناهج التربوية بالقيم الإنسانية والحضارية ومحاربة العنف والاعتداء الجنسي.

٢- تدريس المهارات الاجتماعية والصحة الانجابية والثقافة الأسرية والتربية الجنسية.

٣- تدريب الاختصاصيين والكوادر العاملة في مجال سوء معاملة الطفل بالتعاون مع الجامعات والمؤسسات المتخصصة.

٤- إيلاء اهتمام خاص لحماية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من سوء المعاملة والإهمال.

٥- وضع برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال إدارة سلوك الطفل.

٦- تشجيع البحث العلمي، وتقنين المقاييس، وتطوير أدوات القياس وجمع المعلومات في مجال التعرف والتشخيص، والاهتمام بالبحوث التجريبية إلى تحقيق برامج فاعلة وبرامج إرشادية وقائية وعلاجية في مجال سوء المعاملة والإهمال.

٧- إنشاء مراكز متخصصة لتقديم الخدمات الصحية والقانونية والنفسية والاجتماعية لإعادة تأهيل الأطفال ضحايا سوء المعاملة.

خامسا: في مجال الأسرة والمجتمع:

١- إيجاد آلية لتوفير الدعم المادي والمعنوي للأسرة المعرضة لسوء المعاملة من خلال تضافر جهود الجمعيات الأهلية والمؤسسات الرسمية ذات العلاقة.

٢- العمل على الحد من الزواج المبكر والزواج بالإكراه، وذلك من خلال قانون الأحوال الشخصية وبرامج التوعية.

٣- تطبيق برامج التربية الوالدية للأباء والأمهات بالتعاون مع الجهات المتخصصة.

٤- إيجاد خدمات الإرشاد الأسري للأسر التي تعاني من المشكلات الاجتماعية والنفسية.

٥- إيجاد نظام الاستشارة الهاتفية للأسر، وتدبير آلياتها عن طريق الجمعيات الأهلية المعتمدة.

٦- تشجيع الأدباء والكتاب العرب للكتابة حول الموضوعات التي تتعلق بالتحصين ضد سوء معاملة الطفل، وذلك عن طريق اجراء مسابقات، وتخصيص جوائز.

٧- تشكيل لجنة متابعة لقرارات المؤتمر تقوم بالتنسيق بين الجهات المشاركة والمعنية، والإعداد لمؤتمر قادم يعقد في دولة عربية أخرى، وتكون دولة البحرين مقر لجنة المتابعة والمبادرة بالدعوة لمؤتمر العام القادم.

ويوصي المؤتمر بتشكيل لجنة متابعة من قبل الجهة الداعية لمتابعة تنفيذ توصيات المؤتمر.

معلومات إحصائية

التعليم للجميع تقييم • عام ٢٠٠٠

(٥)
الجمهورية اليمنية

مقدمة:

لقد حظي التعليم باهتمام واسع وكبير من قبل القيادة السياسية للدولة، وعملت على تقديم الدعم اللازم لقطاع التعليم ويتمثل ذلك من خلال الزيادة المستمرة في ميزانية وزارة التربية والتعليم، ودستور الدولة في المادة رقم (٥٣) حدد وبوضوح أن التعليم حق مكفول لكل طفل في سن التعليم. وقد عملت السلطة السياسية على توفير كل الخدمات التعليمية في كل مناطق الجمهورية لتحقيق ذلك. وبنظرة سريعة يمكن أن نلاحظ مدى التطور الذي حدث في عدد المباني المدرسية التي تم تشييدها من خلال الجدول التالي:

• تقرير الجمهورية اليمنية المقدم الي المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع

المؤشر	عدد المباني المدرسية		+١٩٩٧	+١٩٩٨
	❖٩١/٩٠	❖❖٩٦/٩٥		
مرحلة رياض الأطفال	٧٣	١٠٣	١٧٢	١٧٢
مرحلة التعليم الأساسي	٩٨٢٤	٩,٩٦٧	١٠,١٥٨	١٠,٨٢٠
مرحلة التعليم الثانوي	٨٧٦	١,٦٨٧	١,٩٢٤	٢,٣٠٩

❖ المصدر: كتاب الإحصاء التربوي السنوي ٩٦/٩٥ - لا يدخل فيها مباني المعاهد العلمية.

❖❖ المصدر: المسح التربوي العام ٩٩/٩٨.

وقد تم إعداد هذا التقرير تنفيذاً لإلتزام البلاد للإعلان العالمي حول التربية للجميع الصادر عن مؤتمر جومتين (مارس ١٩٩٠م) العالمي، مسترشداً بالمؤشرات الثمانية عشر، والمبادئ الستة الواردة في وثائق اليونسكو ضمن المبادئ التوجيهية العامة.

التعليم للجميع، السياسات التعليمية والأهداف لتحقيق ذلك.

١- أهداف التعليم للجميع:

إن أهداف التعليم للجميع تحددت بوضوح باللائحة التنظيمية لوزارة التربية والتعليم لعام ١٩٩٣م، بالقرار الجمهوري رقم (٢٨). وكذا في استراتيجية التربية. وأهم تلك الأهداف:

١- تهدف الوزارة إلى تقديم الخدمة التعليمية للفئات العمرية المحددة في القوانين المنظمة لذلك ومحو أمية من فاتهم التعليم ووضع وتنفيذ الخطط والبرامج اللازمة لإنجاز المهام المناطة به استناداً على الدستور والسياسة العامة للدولة وخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتتولى على وجه الخصوص المهام التالية:

- تخطيط وإدارة العملية التربوية والتعليمية الصفية واللاصفية في مراحل رياض الأطفال والتعليم الأساسي والثانوي العام وما في مستواه.

- إعداد الخطط الوطنية الشاملة لمحو الأمية وتنفيذها والعمل على إتاحة الفرص لتعليم المتحررين منها في صفوف المتابعة ونظام تعليم الكبار وفقاً لمفهوم التعليم المستمر.

- وضع المناهج والبرامج الدراسية المواكبة للتطورات الجارية في المجتمع وجعلها أساساً للتربية والتعليم في المؤسسات التعليمية.

- إعداد وتوفير الكتب المدرسية والمراجع والمواد التدريسية المقررة للمؤسسات التعليمية.

- توفير الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية اللازمة للعمل التربوي والتعليمي.

- رسم سياسة القبول في التعليم العام وفقاً واحتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- العمل على ربط سياسات ومناهج مراحل التعليم العام بالمراحل التعليمية الأعلى.
- العمل على تطوير المؤسسات التعليمية التابعة لها بما يتلاءم وحاجات المجتمع ومتطلبات تطوره اللاحقة.
- إيجاد علاقة وطيدة بين المدرسة والأسرة والمؤسسات الاجتماعية لضمان عملية تربوية فعالة متكاملة ووضع النظم العملية لتحقيق ذلك.

الأهداف الاستراتيجية العامة

١- تطوير وتوسيع البنى الأساسية للمؤسسات التعليمية، وتحسين طاقاتها الاستيعابية بما يلبي الطلب الاجتماعي على التعليم وتحقيق إلزاميته لمرحلة التعليم الأساسي، والوصول إلى حالة التوازن بين الجنسين عبر إتاحة فرص أكبر لتعليم الفتاة في كل مراحل التعليم في الريف والحضر.
٢- الاستغلال الأمثل للطاقات الاستيعابية للمباني المدرسية وساحة الأنشطة اللاصفية المرفقة بها.
٣- التطوير والتحديث النوعي للتعليم الأساسي بتفعيل عناصر العملية التربوية التالية:
أ- الإدارة المدرسية.
ب- المناهج والوسائل التعليمية.
ج- التوجيه والتقويم التربوي.
د- التأهيل والتدريب المستمر لرفع كفاءة المهارات العلمية والتربوية للمعلمين.
هـ- رفد المؤسسات التعليمية والإدارية بالكوادر الفنية والإدارية المؤهلة والمدربة.
٤- وضع آلية فاعلة لتوفير الكتاب المدرسي وجعله في متناول المعلمين والطلاب مع بداية اليوم الأول للعام الدراسي في عموم مدارس محافظات الجمهورية. وتحديث وتطوير الطاقة الانتاجية لمطابع الكتاب المدرسي.
٥- تطوير وتوسيع البنى الأساسية لرياض الأطفال كمرحلة هامة تسبق مراحل التعليم النظامي، وإعطاء مزيد من الاهتمام لتطويرها، وتحديثها كماً ونوعاً. وتنظيم مساهمات القطاع الأهلي والخاص والرقابة عليه في هذا النوع من التعليم والتربية الأولية.
٦- تفعيل جهاز محو الأمية وتعليم الكبار، ورفده بالإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق مزيد من النجاحات لمحو الأمية الأبجدية، وربط تعليم الكبار من الجنسين بالتأهيل والتدريب المهني التي تساعد على إيجاد عمالة مهنية ماهرة على مستوى الريف والحضر.

الأهداف النوعية

أولا: رياض الأطفال:

أ- تعميم رياض الأطفال من خلال إنشاء المزيد من المباني الخاصة لرياض الأطفال لتشمل جميع المراكز السكانية سواء من خلال الجهود الحكومية أو الجهود الأهلية والخاصة.

ب- بذل المزيد من الجهود والإهتمام الحكومي والشعبي لتطوير وتحديث الأساليب العلمية

والتربوية لرياض الأطفال كمرحلة هامة تسبق التعليم الأساسي النظامي، ويقع على عاتقها تهيئة النشئ الجديد من الأطفال دون سن التعليم الأساسي ليكونوا أكثر قدرة على تعلم مختلف المهارات العلمية واليدوية خلال مراحل التعليم اللاحقة.

ج- في حدود الإمكانات المتاحة العمل على توفير كافة الأسباب والعوامل التي من شأنها المساعدة على انجاح دور ومكانة رياض الأطفال، ومنها:-

- وضع تصاميم هندسية مناسبة تربوياً لمؤسسات رياض الأطفال.
- توفير الوسائل والتجهيزات المناسبة لرياض الأطفال.
- تأهيل وتدريب المربيات العاملات برياض الأطفال.
- الاهتمام بالادارات التربوية لرياض الأطفال.
- الرقابة والإشراف على نشاط كافة الرياض والحضانات.

ثانياً: التعليم الأساسي:

أ- توسيع الطاقات الاستيعابية لمدارس التعليم الأساسي لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم في هذه المرحلة الأساسية وصولاً إلى تحقيق إلزامية التعليم في هذه المرحلة الأساسية وصولاً إلى تحقيق إلزامية التعليم في هذه المرحلة.

ب- الوصول التدريجي إلى تحقيق معدلات الكثافة الطلابية المثلى في الفصول الدراسية بحيث لا يزيد معدل الكثافة عن ٤٠ طالباً ولا تقل عن ٣٠ طالب للصف الدراسي الواحد.

ج- اتباع كافة الأساليب التي من شأنها المساعدة على الوسع في تعليم الفتاة في الريف والحضر.

د- توفير كافة المستلزمات والوسائل التعليمية الضرورية لإنجاح العملية التربوية والتعليمية في كافة مدارس التعليم الأساسي.

الاستراتيجية والأهداف والسياسات:

تستهدف استراتيجية التنمية في قطاع التعليم التزام الدولة بتأمين التعليم في المرحلة الأساسية لجميع المواطنين مع توسيع ورفع كفاءة التعليم في مراحله اللاحقة.

وعلى وجه التحديد استهدفت الخطة تحقيق ما يلي:-

١- توفير فرص التعليم الأساسي لجميع الأطفال من الجنسين في سن التعليم وتشجيع إلتحاق الطلبة من الفئات العمرية (١٥-١٧) للالتحاق في التعليم الفني والمهني، والتأكيد على توسيع نطاق التعليم في المناطق المحرومة.

٢- تشجيع ورعاية تعليم الإناث وخاصة في المناطق الريفية باعتبار الريف القاعدة الواسعة للمجتمع اليمني.

٣- رفع عدد المقبولين في الصف الأول من التعليم الأساسي من ٤٥٦,٨٤٨ ليصل عددهم إلى ٥٩٣,٠٠٣ تلميذاً وتلميذة في عام٢٠٠٠، أي بنسبة زيادة ٣٠٪.

الأهداف الرقمية (للفترة ١٩٩٦-٢٠٠٠)

استهدفت الخطة الخمسية مشاريع توسيع التعليم للجميع:

أولا:

١- بناء ٢٠,٦١٨ فصل دراسي لمراحل التعليم الأساسي.

٢- تجهيز الفصول الجديدة بما تحتاجه من أثاث ومستلزمات تعليمية.

ويهدف المشروع إلى زيادة الطاقة الاستيعابية للمنشأة التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي لمواجهة الزيادة المتوقعة والمستهدفة في عدد الطلاب خلال سنوات الخطة (٩٦-٢٠٠٠).

وتقدر التكلفة الاجمالية للمشروع بحوالي (٥٠ مليار ريال).

ثانياً:

مشاريع الصحة المدرسية ومراكز محو الأمية ودور الأيتام (عموم محافظات الجمهورية).

استهدفت الخطة هذه المشاريع وعددها (٣٠) مشروعاً لتطوير الصحة المدرسية وبناء مراكز محو الأمية ودر الأيتام في كافة المحافظات.

ثالثا: مشاريع رياض الأطفال

استهدفت الخطة هذه المشاريع وعددها (٤٣) مشروعا لرياض للأطفال في كافة المحافظات للاهتمام بالطفل ورعايته. وتقدر التكلفة الإجمالية بحوالي (٦١١ مليون ريال).

الاتجاهات الكمية للخطة (٩٦-٢٠٠٠)

أ- التعليم ما قبل المدرسة: (رياض الأطفال)

استهدفت الخطة رفع عدد الأطفال المستوعبين بمؤسسات رياض الأطفال (ذكور، إناث) من الفئة العمرية (٣-٥) سنوات من (١٩,٦٠٦ طفلا) في سنة الأساس ١٩٩٥ إلى (٤٢,١٧٩ طفلا) في سنة الهدف ٢٠٠٠م.

ب- التعليم الأساسي:

١- رفع معدلات الالتحاق للأطفال الذين هم في سن التعليم للفئة العمرية (٦ سنوات) حسب التركيب الديمغرافي للسكان لتعداد ١٩٩٤ بالصف الأول من التعليم الأساسي من نسبة ٣٥٪ سنة الأساس إلى نسبة ٧٤٪ سنة الهدف ٢٠٠٠م، تنفيذاً لسياسة إلزامية التعليم.

٢- رفع معدلات الإلتحاق للأطفال من الإناث اللائي يبلغن سن التعليم للفئة العمرية (٦ سنوات) من ٢٤٪ سنة الأساس، إلى نسبة ٦٢٪ سنة الهدف ٢٠٠٠م، وبصورة تدريجية تصاعدية للوصول إلى تحقيق التوازن بين الجنسين.

٣- رفع معدلات الإلتحاق للأطفال من الذكور من ٦٤٪ سنة الأساس، إلى نسبة ٨٧٪ سنة الهدف ٢٠٠٠م.

٤- رفع معدلات الاستيعاب للتلاميذ المقيدين للمرحلة الأساسية لكل من نسبة ٥٥٪ سنة الأساس، إلى نسبة ٨٠٪ سنة الهدف ٢٠٠٠م، للفئات العمرية (٦-١٤ سنة)، حسب معطيات تعداد عام ١٩٩٤م.

جدول (١)
أعداد الأطفال بحسب الجهة المشرفة والجنس والنسب المئوية في الفترة من ١٩٩٠-١٩٩٨م

السنة	أطفال الرياض الحكومية			أطفال الرياض الأهلية		
	ذكور	إناث	اجمالي	ذكور	إناث	اجمالي
١٩٩٠	٤١٦٠	٣٩٣	٨٠٩٤	١٠٣٤	٧١٩	١٧٥٣
١٩٩٣	٣٨٧٥	٣٧٩٤	٧٦٦٩	١٩٣٤	١٨٠٩	٣٧٤٣
١٩٩٥	٣٣٦٩	٢٩١٧	٦٢٨٦	٢٧١٨	٢١٦٣	٤٨٨١
١٩٩٧	٤٣٥٦	٣٨٤٩	٨٢٠٥	٣٧٠٨	٢٦٠٤	٦٣١٢
١٩٩٨	٤٢١٩	٣٦٦٣	٧٨٨٢	٢٦٠٧	١٩٩٣	٤٦٠٠
السنة	نسبة الرياض الحكومية ٪			نسبة الرياض الأهلية٪		
	ذكور	إناث	اجمالي	ذكور	إناث	اجمالي
١٩٩٠	٨٠	٨٥	٨٢	٢٠	١٥	١٨
١٩٩٣	٦٧	٦٨	٦٧	٣٣	٣٢	٣٣
١٩٩٥	٥٥	٥٧	٥٦	٤٥	٤٣	٤٤
١٩٩٧	٥٤	٦٠	٥٧	٤٦	٤٠	٤٣
١٩٩٨	٦٢	٦٥	٦٣	٣٨	٣٥	٣٧

من الجدول (١) يتبين بوضوح مقدار الزيادة في أعداد الملتحقين في رياض الأطفال الحكومية عنها في الرياض الأهلية والخاصة، سواء على مستوى فئة الذكور أو فئة الإناث أو الفئتين معا. أن تلك الزيادة الرقمية والنسبية تعود بالدرجة الأولى إلى ما يلي:

١- انخفاض رسوم الدراسة في الرياض الحكومية عنها في رياض الأطفال الأهلية والخاصة.

٢- توفر الكثير من الشروط التعليمية والتربوية والعلمية في الرياض الحكومية عنها في الرياض الأخرى، كالمبنى المدرسي ومستلزماته وكوادره وبرامجه.

٣- تقديم الكثير من الحوافز للأطفال في الرياض الحكومية مثل التغذية والرعاية الصحية وانعدامها في الرياض الأخرى.

كما يبين الجدول نفسه النسب العالية التي سجلتها فئة الإناث في الرياض الحكومية عن غيرها، ففي عام ١٩٩٠م بلغت نسبة الإناث في الرياض الحكومية ٨٥٪ بينما كانت في الرياض الأهلية والخاصة ١٥٪ فقط وأحسن نسبة سجلتها فئة الإناث في الرياض الأهلية كانت ٤٣٪ في العام ١٩٩٥م، مقارنة باجمالي المستوعبين في الرياض مجتمعة.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

١- مشروع دراسة المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية في دولة الكويت: المرحلة الثانية.

تنوي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية استكمال مشروعها لدراسة المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية والذي بدأته لدراسة الموشرات التربوية للمرحلة الابتدائية، حيث يهدف المشروع في مرحلته الثانية، إلى دراسة مؤشرات التحصيل الدراسي لدى طلبة مدارس المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بنظاميها الفصلين والمقررات والذين هم على وشك التخرج في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣، ومعرفة العوامل الشخصية والأسرية والمدرسية المؤثرة في تحصيلهم الدراسي وذلك بتمويل من الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.

وقد عقدت اللجنة الإشرافية العليا لمشروع المؤشرات التربوية في الكويت: المرحلة الثانية، اجتماعها الأول يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠١/٩/٢٦م. وتتكون اللجنة الإشرافية العليا من السادة والسيدات التالية أسماؤهم:

- د. حسن الإبراهيم	رئيسا
- أ.د قاسم الصراف	المنسق العام للمشروع
- أ. أنور النوري	عضواً
- د. حمود السعدون	عضواً
- أ.د. اسماعيل سراج الدين	عضواً
- د. بدر مال الله	عضواً
- أ. سعاد الرفاعي	عضواً

وقد استهل الاجتماع الأول للجنة بكلمة من الدكتور/ حسن الابراهيم رئيس المشروع، رحب فيها بالسادة الحضور لتلبية الدعوة لمواصلة مسيرة مشروع المؤشرات التربوية في مرحلته الثانية، وأشار إلى دور الجمعية

ودولة الكويت في تنفيذ المرحلة الأولى من المشروع قبل ثلاث سنوات، وتقدم بالشكر بالنيابة عن أعضاء الجمعية إلي معالي الاستاذ/ عبد اللطيف الحمد رئيس مجلس إدارة الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي لتقديم الدعم للمشروع كما توجه بالشكر أيضاً إلى معالي الدكتور/ مساعد راشد الهارون وزير التربية والتعليم بدولة الكويت والدكتور/ حمود السعدون لاهتمام الوزارة وتوفير كل الامكانيات للمشروع، كما أشار الدكتور حسن الابراهيم إلى أن من أهم نتائج مشروع المؤشرات التربوية في مرحلته الأولية موافقة وزراء التربية في دول مجلس التعاون الخليجي على انشاء مركز إقليمي للقياس والتقويم التربوي بدولة الكويت.

ثم تكلم الدكتور/ قاسم الصراف، المنسق العام للمشروع، وأشار إلى أن التعليم قد أصبح العنصر الأساسي في تقدم أي دولة، وأن مشروع المؤشرات التربوية في الكويت: المرحلة الثانية أتى ليكمل الصورة العامة لنظام التعليم في الكويت من خلال فحص مخرجاته في مستوى التعليم المتوسط والثانوي بنظاميه: الفصلين والمقررات للوقوف على أدائه العام.

وكان من أهم الاقتراحات التي أشار إليها الأعضاء في مناقشاتهم ما يلي:

١- الاهتمام بدراسة نتائج مؤشرات المشروع السابق.

٢- العمل على ربط المراحل الدراسية الثلاث للمشروع ببعضها البعض.

٣- العمل على إيجاد نظام متكامل للتحصيل الدراسي.

٤- تحليل نتائج المشروع بالتعاون مع وزارة التربية بدولة الكويت.

٥- ضرورة أن تكون المشاركة الفعلية بشكل مؤسسي بين وزارة التربية والقائمين على المشروع.

٦- الاهتمام بفرق العمل التي سوف تعمل بالمشروع.

٧- النظر بعين الاهتمام في جعل نتائج مشروع المؤشرات التربوية قاعدة أساسية لمركز القياس والتقويم التربوي المزمع إقامته.

٨- ضرورة توجيه الأسئلة الذكية ومقارنتها مع الدراسات الميدانية.

٩- النظر في ظاهرة التسرب في المرحلة المتوسطة والثانوية.

٢- احتفالية يوم الطفل العربي:

بدعوة من الاستاذ/ عادل عبد الله الفوزان، رئيس مجلس إدارة جمعية الخريجين وتحت رعاية معالي الدكتور/ مساعد راشد الهارون وزير التربية والتعليم العالي بدولة الكويت، شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في فعاليات يوم الطفل العربي تحت شعار "تذكيراً بالعهود" في الفترة من ٩/٢٩ وحتى

١/١٠/٢٠٠١م، حيث قامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بعرض إصداراتها في المعرض الذي أقيم بهذه المناسبة في مقر جمعية الخريجين بدولة الكويت.

٣- حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال

مشاركة الدكتور قاسم الصراف نائب مدير تحرير مجلة الطفوة العربية في فعاليات مؤتمر "حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال "والذي عقد بدولة البحرين في الفترة ما بين ٢٠-٢٢ أكتوبر ٢٠٠١م تحت رعاية الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة.

٤- منتدى الفكر العربي:

مشاركة الدكتور حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ورئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية في فعاليات "منتدى الفكر العربي" تحت عنوان "آفاق التعاون العربي بين الإقليمية والعالمية" والذي عقد في دولة الكويت خلال الفترة من ٣-٥ نوفمبر ٢٠٠١م بدعوة من المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت وبحضور كل من الأمين العام لجامعة الدول العربية معالي السيد/عمرو موسى وسمو الأمير الحسن بن طلال رئيس المنتدى وراعيه ومعالي الشيخ أحمد فهد الأحمد الجابر الصباح وزير الإعلام ورئيس المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت وقد شارك في المؤتمر أيضاً السادة أعضاء المنتدى.

٥- الملتقى التربوي العربي

مشاركة الدكتور حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ورئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية في فعاليات اللقاء السنوي الرابع لـ "الملتقى التربوي العربي" والذي عُقد في بيروت - لبنان خلال شهر تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠٠١.

٦- مؤتمر إعداد المعلمين في البلاد العربية

مشاركة الدكتور حسن الابراهيم رئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية في فعاليات مؤتمر "إعداد المعلمين في البلاد العربية" في الفترة من ٩-١٠ نوفمبر ٢٠٠١ بيروت لبنان بدعوة من الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية وكان من أهم أهداف المؤتمر :

- دراسة مقاربات الإعداد في البلاد العربية على ضوء المهارات الضرورية لممارسة التعليم في القرن الواحد والعشرين على ضوء الاتجاهات العالمية والتوصيات الدولية.

- العمل على وضع نواة وثيقة للبلاد العربية حول مكونات إعداد المعلمين.

- تكوين شبكة تضم العاملين والمهتمين كما تضم المؤسسات العاملة في هذا الميدان، للتداول المستمر حول أمور إعداد المعلمين وتطويرهم المهني في البلاد العربية.

٧- الملتقى الفكري العربي "حوار الحضارات - تواصل لا صراع"

بدعوة من معالي السيد/ عمرو موسى الأمين العام لجامعة الدول العربية، شارك الدكتور حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في فعاليات الملتقى الفكري العربي تحت عنوان "حوار الحضارات - تواصل لا صراع" وقد شارك في فعاليات الملتقى عدد من المفكرين والمثقفين العرب في إطار اجتماع غير رسمي يكون بمثابة شحذ للأفكار، والتحرك نحو اقتراح خطوات محددة بشكل عملي ومدروس لمواجهة الحملة الراهنة على الهوية العربية (والحضارة الإسلامية) وقد تقدم الدكتور حسن الابراهيم بورقة عمل شارحاً بها وجهة نظره تجاه هذه القضية. وكان المؤتمر قد عقد بالقاهرة بمقر الأمانة العامة لجامعة الدول العربية خلال الفترة من ٢٦-٢٧ نوفمبر ٢٠٠١م.

٨- اليوم العالمي لحقوق الإنسان

بمناسبة اليوم العالمي لإعلان حقوق الإنسان والذي يحتفل به العالم في العاشر من ديسمبر من كل عام، شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بعرض إصداراتها في المعرض الذي أقيم بهذه المناسبة بمقر جمعية الهلال الأحمر الكويتي يوم الاثنين الموافق العاشر من ديسمبر ٢٠٠١م بدعوة من السيد/جاسم عبد العزيز القطامي رئيس مجلس أمناء المنظمة العربية لحقوق الإنسان ورئيس الجمعية الكويتية لحقوق الإنسان.

أحدث اصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

التخلف العقلي عند الأطفال

تأليف: غسان جعفر

الناشر: دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع

تاريخ النشر: ٢٠٠١/١/٨

يشكل التخلف العقلي عند الطفل موضوعاً راهناً، يكتسب أهميته القصوى في عصرنا الحاضر، نظراً لما تشكله تلك الفئة من فعالية مهم في المجتمعات المدنية المتقدمة. يأتي الكتاب في هذا الإطار حيث يستعرض فيه الدكتور "غسان جعفر" أبرز المعطيات الطبية، والمعلومات العلمية، حول تلك الشريحة من المجتمع، حيث يقدم عرضاً شاملا وكافياً عن مسألة التخلف العقلي عن الطفل، ابتداء بتعريفه، وذكر مسبباته المتنوعة، مروراً بتوصيف وشرح المراحل ابتداءً بتعريفه، وذكر مسبباته المتنوعة، مروراً بتوصيف وشرح المراحل المتعددة لهذا التخلف، الذي يبدأ منذ وجود الجنين في داخل رحم أمه، وصولاً إلى الفترات الأولى من حياته والتأثيرات الكثيرة التي تسبب هذا التخلف في نمو الطفل. كما قارب بدقة تطور المهارات لدى الطفل المتخلف عقلياً، ولامس طرق تأهيله ورعايته وتعليمه وكيفية التعاون والتواصل بين الأهل والمدرسة، لتحقيق هذه الطرق وسبُل المداخلات العلاجية لمواجهة هذه المشكلة. وقد استعرض ذلك بأسلوب رصين، سهل مبسط وبطريقة علمية

موضوعية، هادئة، هدف من خلاله إغناء ذاكرة القارئ المعرفية وتزويد مداركه بكل جديد في عالم الطفل المتخلف، وتطوير ثقافته الصحية.

الناشر:

هذا الكتاب، يقدم عرضاً شاملاً وكافياً، عن مسألة "التخلف العقلي عند الأطفال" ابتداءً بتعريف القارئ، لماهية الموضوع، وذكر مسبباته المتنوعة، مروراً بتوصيف وشرح المراحل المتعددة لهذا التخلف، الذي يبدأ منذ وجود الجنين في داخل رحم أمه، وصولاً إلى الفترات الأولى من حياته والتأثيرات الكثيرة التي تسبب هذا التخلف في نمو الطفل.

كما قارينا بدقة، تطور المهارات لدى الطفل المتخلف عقلياً ولا مسنا طرق تأهيله ورعايته وتعليمه وكيفية التواصل بين الأهل والمدرسة، لتحقيق المداخلات العلاجية لمواجهة هذه المشكلة.

صحة الأطفال، الدليل الكامل

تأليف: ديفيد اليمان، هلين بدفورد

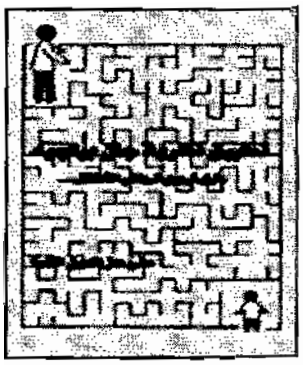
ترجمة، تحقيق: مركز التعريب والبرمجة

الناشر: الدار العربية للعلوم

تاريخ النشر: ٠١/١/١

الأطفال منذ نعومة أظافرهم هم بحاجة إلى الرعاية المتخصصة والعناية بشتى جوانب حياتهم؛ وتربية الأطفال على الرغم مما تتضمنه من مصاعب تبقى واحدة من أكثر تجارب الحياة زخماً. إذ يقلق الأهل جميعهم على صحة أطفالهم، ويريدونه دائماً بصحة جيدة مفعماً بالحيوية والنشاط.

ويبقى هاجس الاعتناء بالطفل ملازما للوالدين وانطلاقاً من هنا جاء هذا الكتب ليمثل دليلاً يشرح المولف من خلاله أفضل الطرق المستعملة للحفاظ على صحة الأطفال شارحاً لأهم الخطوات الواجب اتخاذها في حالات المرض والطوارئ، متناولاً في كتابه هذا صحة الطفل ومراحل نموه - منذ ولادته حتى بلوغه سن الثانية عشر - متضمنا نصائح مفيدة حول الأساليب الأساسية للعناية بالطفل من طريقة غسله إلى كيفية فطمه عن الرضاعة



تطبيق نظرية جان بياجيه - دليل تربوي لرياض الأطفال

تأليف: منى عز الدين الشوا

الناشر: مؤسسة دار الريحان للطباعة والنشر

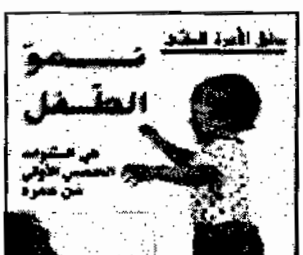
تاريخ النشر: ٠٠/١/١٢

قدم بياجه وجهة نظر نظر جديدة عن تطور الطفل الفكري مبنية على أبحاث المبدعة عن الأطفال. فتحت أبحاثه أفقاً جديداً لعلم المعرفة، مبينة حقيقة وجود أنواع عديدة من الذكاء المعرفي. وانطلاقاً من مشاهداته العديدة أبدع بياجيه أسلوباً جديداً لتطبيق المهمات الاختبارية مع الأطفال ضمن أسلوب التشخيص العيادي. ووضع منهجية جديدة لدراسة تطور تفكير الطفل، ومثل كل الأعمال الرائدة، لم يكن عمل بياجيه كاملاً أو نهائياً. بل هو من وضع حجر الأساس في مجال التشخيص المعرفي، حتى بين العلماء الآخرون عليه.

وانطلاقاً من جهود بياجيه ونظريته، فتحت الأبواب لباقي مجالات العلوم العقلانية، فأبحاثه أثرت في العديد من العلماء المختصين بمجالات أخرى وطورت المفاهيم التي تخص نمو الطفل الفكري.

ومن أجل توضيح هذه النظرية عنيت "منى عز الدين الشوا" بوضع هذه الدراسة التي تعرض فيها الحقائق المستخلصة من أبحاث بياجيه وتجاربه وتجارب زملائه وخبرات المربين التابعين له وأساليب تطبيقهم للنظرية من خلال استنتاجاتهم الشخصية.

يتوجه هذا الكتاب إلى جميع العاملين في حقل التربية، مركزاً عموماً على مدى استيعاب الطفل وسيرورة تفكيره المعرفية في مختلف مراحل نموه، خاصة بين عمر ٣ إلى ٦ سنوات. راعت المؤلفة في كتابها هذا البحث استعمال أسلوب مبسط، كي تصبح النظرية في متناول جميع القراء، إن كانو مبتدئين أو ذو خبرة طويلة في مجال التربية. وهدفها من هذا العرض هو مساعدة القراء على تطبيق النظرية، وإعطائهم صورة موضوعية واضحة تفتح لهم آفاقاً جديدة سهلة التطبيق.



نمو الطفل، في السنوات الخمس الأولى من عمره

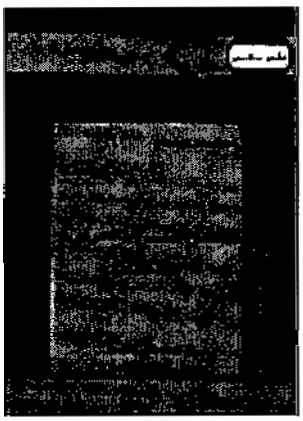
تأليف: رونالد س. إلينغورث

ترجمة، تحقيق: وجدي رزق غالي

الناشر: مكتبة لبنان ناشرون

تاريخ النشر: ٠١/١/٩

كلما زادت معرفتنا وفهمنا لعوامل النمو الطبيعي للطفل، كنا أكثر قدرة على مساعدته؛ وبالتالي فإنه من الضروري أن نتعرف على احتياجات الطفل الأساسية، مثل الحب والأمان والصحة، وكذلك التأديب والتوجيه والهذيب، ويصل بالتدريج إلى الاعتماد على نفسه. وفي هذا الكتاب نجد دراسة نافعة ممتعة تبين كيف تتكامل عوامل النمو العاطفي والعقلي للطفل لتجعل منه شخصاً سوياً يسعد بالمجتمع، ويسعد به المجتمع. إنه كتاب مفيد ومهم لكل فرد من أفراد الأسرة.



التفتح النفسي - الحركي عند الطفل

تأليف: ليونيل روسان

ترجمة، تحقيق: جورجيت الحداد

الناشر: عويدات للنشر والطباعة

تاريخ النشر: ٠١/١/٩

إن النمو النفسي - الحركي عند الطفل يدل على مجمل العمليات التي تسمح للرضيع بأن يصبح بالغاً بعد المرور بعدة مراحل. فمعرفة مختلف المراحل هذه ذات أهمية بالغة من الناحية النظرية: كيف يصبح المولود الجديد بالغاً، ما هي الأطوار الطبيعية لهذا النمو الذي يمكن أن يوقفها؟ إن المعرفة الجيدة لهذا التطور يسمح للأهل والمربين والأطباء بالتقصي الباكر لعاهة محتملة (إعاقة حركية، ماغية، تخلف عقلي...) وبمحاولة التصدي لها إذا أمكن ذلك. إن نجاح التطور النفسي للولد يحدد بشكل كبير مستقبله وكل اضطراب هام إذا أهمل أو ظل مجهولاً قد تكون له عواقف خطيرة.

وفي هذا الكتاب يقدم الباحث "ليونيل روسان" دراسة علمية عميقة شيقة جادة في مجال علم نفس الطفل قسمها المؤلف إلى جزئين: في الجزء الأول من الكتاب الذي يفصل العناصر الأساسية للنمو يطلع القارئ عن كثب على تفاصيل دقيقة قد لا يعتبرها البعض هامة لكونها عادة أو "طبيعية" فيمرون عليها مرور الكرام غير أنه في الحقيقة، إن دقائق الأمور هذه بحد ذاتها هي التي تعرفنا إلى النمو السليم للطفل والتالي إن أي تغير أو نقصان أو تأخير فيها يعني بشكل أو بآخر حالات من التخلف أو الإعاقة أو المرض وهذا ما هو على علم به أصحاب الاختصاص في الميدان.

إن مجموع هذه التفاصيل التي تتناول السمع أو البصر أو الشم الخ تشكل بحد ذاتها وثيقة هامة يستند إليها الأهل لمراقبة سلامة أطفالهم والكشف السريع عن أية مشكلة قد يكون بالمستطاع تداركها في حينها... أما نظريات علماء النفس والتحليل النفسي حول الطفولة التي تناولها المؤلف في الجزء الثاني فقد توقفت بنوع خاص عند مراحل النمو النفس والحركي والنضج العصبي والعقلي وتوافقها مع مراحل عمرية معينة تبدأ في الأشهر الأولى من العمر وصولاً إلى سن السادسة تقريباً.

تنوعت النظريات مدعومة بالأبحاث لتبرهن أن الطفل ليس ذلك الكائن الصغير بل هو هذه الشخصية الإنسانية التي تتشكل تدريجيا استناداً إلى تفاعل عوامل وراثية وبيولوجية وأخرى تتعلق بالحياة الصحية ومن ثم بالعوامل الاجتماعية الثقافية فينتج عن كل ذلك إنسان فريد يتميز بفكر وعقل ونفسية خاصة به.

ولم يخلُ الكتاب من الإشارة إلى الدراسات التي هي نوع توجيهات عملية للأهل حول كيفية التعامل مع أطفالهم الصغار ليواكبوا تطورهم ويقودوهم بأمان عبر حقبات نموهم المشار إليها آلا وأهمها مساهمات الدكتور "سبوك" الشهير هذا وقد ألحق بالكتاب دفتر يوميات مخصص للطفل وهو يعبر عن لسان حال الطفل وفيه يمكن للطفل أن يدوّن تطورات حياته خطوة خطوة على الصعيد الفكري

والحسي والحركي والنفسي... وأخيراً رغم أن هذا العمل يكتفي بالإشارة إلى الخطوط الكبرى لنظريات النمو الا أنه يتوقف بنوع خاص عند كل ما يمكن أن يطال أبعاد النمو المختلفة عند الطفل الصغير منذ تكوينه وحمله في الأحشاء حتى نهاية مراحل الطفولة تقريباً، لذلك هو مرجع أساسي يدعم ويغني المكتبات العربية ويسهل على المهتمين الولوج في ميدان علم النفس التكويني - التربوي بشكل عام.

الناشر:

يقدم هذا الكتاب دراسة مستفيضة في مجال علم النفس الطفل ويشكل مرجعا أساسياً للباحثين والطلاب المهتمين بهذا الموضوع. كم أنه يتوجه في الوقت نفسه إلى الأمهات والآباء الذين يعيشون تجربة الأمومة والأبوة ليضع لهم منطلقات أساسية تساعدهم في فهم نفسية أطفالهم وتتبع تطورهم من خلال الانتباه لمراحل نموهم وما تتضمنه كل مرحلة.

إن علم النفس بفضل الأبحاث والدراسات التي قام بها العلماء والأطباء والتربويون يفاجئنا حين يعيد الإنسان ليس فقط إلى وضعه في أحشاء أمه التي حملته، بل أكثر من ذلك إلى الفكرة المستقرة في عقل الوالدين وخيالهما عنه وحتى إلى أبعد من ذلك أيضاً مسيرة حياة أهله ونفسيتهم وشخصيتهم وتاريخهم...

وقد جاء دفتر يوميات الطفل الصغير في خاتمة الكتاب ليتوّج عملاً أخذ الصفتن العملية والنظرية معاً، وهذه اليوميات هي لسان حال الطفل الذي يصور بشكل مفصل ودقيق تطورات حياته خطوة خطوة على الصعيد الفكري والحسي والحركي والنفسي.. وهي تصلح لأن تكون روزنامة للأمهات الحديثات تطلعهن على تفاصيل في حياة أطفالهن هي مدعاة للتعجب والفرح في الوقت نفسه.

الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال

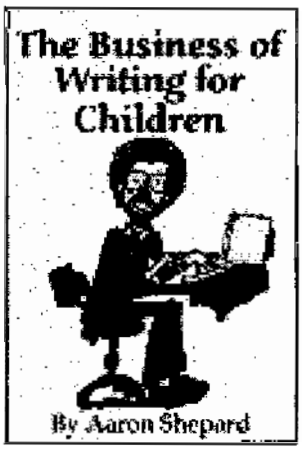
تأليف: ملكة أبيض

الناشر: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر

تاريخ النشر: ٢٠٠١/١/١

شهدت العلوم ذات الصلة بتربية الطفولة المبكرة تطورات هائلة منذ أوائل القرن الماضي، ولقد تركت هذه التطورات آثارها الكبيرة على الأصعدة النظرية والعملية في مجالات الفكر التربوي، علوم النفس علوم الاجتماع، وقد انعكست معطيات هذه المجالات على طبيعة التخطيط والتنظيم ومحتوى التعليم في مقاربات وبرامج يجمع بينها قاسم مشترك هو إيجاد قدر أكبر من المرونة والترابط بين الجهات المعنية بالطفولة، وهي الأسرة والمدرسة والمجتمع، وأدى ذلك بدوره إلى إحداث تغيير جذري في دور العلم (أو المعلمة) مما تطلب إعادة النظر في أسلوب إعداده ومحتوى هذا الإعداد، فيي هذا الإطار تأتي موضوعات هذا الكتاب التي تناولتها الباحثة من خلال تدريبها "مقرر رياض الأطفال" في دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية، جامعة دمشق وقد جاءت الموضوعات ضمن قسمي الكتاب، ضم القسم الأول التطورات في النظريات والمبادئ الرئيسية التي تقوم عليها تربية الطفولة المبكرة، وأما القسم الثاني فقد عنى بالأنشطة المختلفة والمواد المستخدمة فيها أو معها.

The Business of Writing for Children



Aaron Shepard

ISBN: 0938497111

Writing books for children is both art and business. If you dream of becoming a children's author-or even if you're well on your way-this handbook can help you in writing sellable stories, getting them published, and promoting your books.

Topics include common myths about children's writing, children's book categories, elements of successful stories, manuscript format, submission strategies, contract negotiation, the publishing process, career building, and children's writer resources. Also included are specialized subjects such as querying for multiple manuscripts, promoting a first book, and designing a Web page.

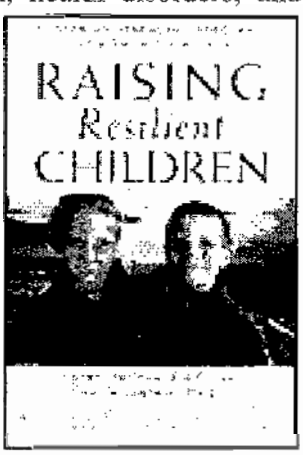
Read The Business of Writing for Children to learn the secrets you might spend years discovering for yourself.

Raising Resilient Children

Robert B.Brooks Sam Goldstein

ISBN: 0809297647

The increased stress, pressure, and demands on the children of today have caused an alarming increase in childhood depression, health disorders, and antisocial behavior. However, numerous scientific studies of children facing great adversity have shown just how important resilience is for successful growth.



In this much-anticipated work, two renowned child psychologists synthesize a large body of scientific literature on the concept of resilience, making it palatable, understandable, and, most important, practical. Dr. Robert Brooks and Dr. Sam Goldstein not only explore why some kids are able to overcome overwhelming obstacles while others become victims of early experiences and environments but also demonstrate how resilience must be applied to every

parenting practice to prepare our children for the challenges of today's complicated, ever-changing world. They also explain how many parents, despite the best intentions, unwittingly undermine their children's capacity for resilience, and they offer effective strategies for identifying and eliminating these "negative scripts." Raising Resilient Children is an engaging and wise work filled with vivid anecdotes from the authors' own practices that will inspire parents and all others concerned about our youth.

Children Are from Heaven

John Gray

ISBN: 0060930993

Any parent will tell you that raising a child is the hardest job in the world. How does one prepare a young person for the challenge of living in today's society? How do we teach them to cope with the violence and chaos of the end of a millennium? Is there a healthy alternative to punishment? More importantly, how can we manage a trip to the grocery store without a tantrum?

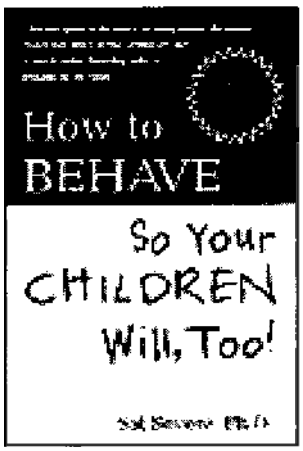
Relationship expert John Gray believes parenthood today requires a different set of skills than it has in past generations. In Children Are from Heaven, Gray asserts that children are more sensitive to violence and other negative acts pervasive in our culture today. Fear-based parenting techniques such as spanking, threats, intimidation, and disapproval are no longer useful; we must adopt more peaceful and nurturing methods if we want our children to grow up with their wills and spirits intact.

Children Are from Heaven is literally loaded with useful skills, stories, and educational principles that will surely inspire parents to adopt Gray's philosophy. He assures that it will work for any child at any age, no matter what has happened in the home in the past. Any parent willing to give up the old ways can follow his instructions. Fear doesn't work, but love does. But Gray also points out that love isn't enough: parenting takes time. Taking time to listen means everything in the world to a child; your positive attention is sometimes all it takes to bring a child back in control; this kind of attention is vital to your child and can't be replaced with anything else.

How to Behave so Your Children Will, Too!

Sal Severe

ISBN: 0670891533



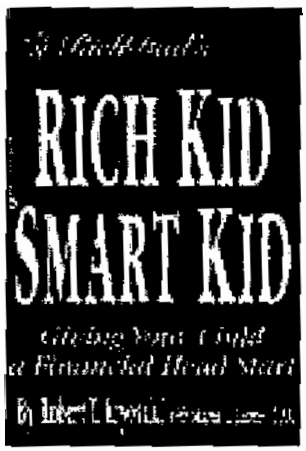
The short self-test on the back cover of How to Behave so Your Children Will, Too! is designed to help parents determine whether they need the book. Yet it's hard to imagine any parent not benefiting from this practical, no-nonsense guide to parenting. Sal Severe has spent 25 years working with behavior-disordered children as a teacher, counselor, principal, school psychologist, and director of special education. He puts this vast knowledge and experience to good use in this helpful, hands-on guide to parenting.

Severe bases most of his advice on a simple premise: A child's behavior is often a reflection of a parent's behavior, and both often need to be modified. However, Severe's method of behavior modification is a two-way street -- not only can children learn from their parents, but parents can learn from their children as well. Often, certain patterns of reaction from parents can be as troublesome as the triggering behavior in the child. Getting children to behave better often requires an alteration in the parents' behaviors and ways of thinking. And that's the approach Severe uses for the majority of his advice.

Severe provides some sample situations to demonstrate how parents can react without getting angry, how they can use incentives with their children without resorting to bribery, and how they can punish their children effectively without punishing themselves. Rather than embracing one particular method for handling any given problem, Severe offers several, working from the theory that each child, parent, and relationship is unique and that one size does not fit all. This varied approach makes the book flexible, versatile, and useful for just about any parent-child relationship.

Severe's advice and methods are neither new nor startling. They are commonsense ideas that tackle the problem of a child's misbehavior from two angles -- behavior modification in the parent and in the child. Severe's casual writing style and breezy tone make the book easy to read and understand, and the real-life experiences and applications make it useful and enlightening. Whether you're trying to stop your toddler from throwing temper tantrums in the grocery store, teach your daughter the value of money, or handle your teenage son's antisocial behavior, How to Behave so Your Children Will, Too! is as close to a primer on parenting as you're likely to find.

Rich Dad's Rich Kid, Smart Kid



Robert T. K140sak1 Sharon L. Lechter

ISBN: 0446677485

In the Information Age, a good education is more important than ever. But the current educational system may not be providing all the information your child needs. This book was designed to fill in the gaps: to help you give your child the same inspiring and practical financial knowledge that Robert Kiyosaki's rich dad gave him. Rich Dad's Rich Kid will show you how to awaken your child's love of learning using the same methods that Robert's smart dad used to help Robert stay in school, even though he had bad grades and often wanted to drop out. And Rich Dad's Rich Kid will open doors that you never knew existed, enabling you to pass down the skills and understanding your child will use for the rest of his or her life.

The Explosive Child

Ross W. Greene

ISBN: 0060931027

The Explosive Child: A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, Chronically Inflexible Children

Ross W. Greene

An explosive child who frequently exhibits severe noncompliance, temper outbursts, and verbal or physical aggression. If this sounds like your child, you're probably feeling frustrated, guilt-ridden, and overwhelmed. At last, Dr. Ross Greene offers help for you and your child. Now updated with new practical information, The Explosive Child lays out a sensitive, practical approach to helping your child at home and school, including: reducing hostility and antagonism between the child and adultsanticipating situations in which the child is most likely to explodecreating an eviornment in which explosions are less likely to occur focusing less on reward and punishment and more on communication and calloborating problem solving helping your child develop the skills to be more flexible and handle frustration more adaptively.

اصدارات
دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع

مشروع غير ربحي تشرف عليه مدارس الظهران الأهلية

الغرض من هذا المشروع هو:

١- المساعدة في دعم تطوير التعليم في البلاد العربية من خلال توفير كتب ومواد ذات جودة عالية للمعلمين والطلاب.

٢- تشجيع المربين على المشاركة في البحث والتطوير اللازمين للإعداد لتلك المنشورات من خلال مساعدتهم في نشر وتوزيع منشوراتهم على المدارس والجامعات ووزارات التربية والتعليم

الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الثانوية

الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الابتدائية

Classroom Mangement for Secondary Teachers
Classroom Management for Elementary Teachers

تأليف: Edmund T. Emmer et al

مهما كان المعلم متمكنا من مادته وأساليبه التعليمية فلن يستطيع أن ينتج صفاً على درجة عالية من الانتاجية ما لم يعمل على إرساء نظام فاعل يستوحيه أثناء تعامله مع طلابه.

يساعدك هذا الكتاب في الجوانب التالية:

- يصف لك الأعمال التي يمكنك القيام بها لتوجد صفاً يتمتع بدرجة عالية من الانتاجية.
- يبين لك السمات الرئيسة التي يتسم بها الصف الذي يتمتع بدرجة عالية من التنظيم والانضباط.
- يزودك بمجموعة من قوائم التفقد تساعدك في تنظيم غرفة صفك وفي وضع القوانين والأنظمة التي تنظم سلوك الطلاب الصفي وتجعلك مستعداً لمباشرة تعليمك بطريقة سلسة.

التعلم التعاوني

Cooperation in the Classroom

تأليف: Edyth Johson, Roger Johnson, David Johson

هل ترغب بمعرفة وتجريب استراتيجية جديدة تقوم على تنظيم عملية التعلم الصفي باستخدام المجموعات الصغيرة.

❖ يبين لك هذا الكتاب خطوة خطوة كيف تضع خطة دراسية تقوم على أساس التعاون كما يبين لك كيف تقوم بتنفيذ هذه الخطة.

❖ يوضح لك كيفية تعليم المهارات التعاونية للطلاب.

❖ يبين لك الأدوار التي يقوم بها كل من المعلم والطالب والآباء في تدعيم هذه الاستراتيجية.

❖ يعرض لك الأبحاث التي تؤكد أن التعلم التعاوني يؤدي إلى زيادة في التحصيل وزيادة في ممارسة المهارات التعاونية الاجتماعية

كتاب لا يستغني عنه المعلم والمربي أينما كان.

الانضباط التعاوني

Cooperative Discipline

تأليف: Linda Albert.

يعتبر الانضباط التعاوني طريقة مناسبة وواقعية لمعالجة المشاكل السلوكية الصفية. إنه نظام لا يؤكد على أهمية الطلاب فحسب بل يركز أيضا على مشاركتهم المسؤولية إزاء سلوكهم مساعداً إياهم في تنمية الإحساس بالأهمية الذاتية التي تؤدي إلى الإنجاز، فبرنامج الانضباط التعاوني:

❖ يحتوي على العديد من الاستراتيجيات العملية الفاعلة للتعامل مع الطلاب العدوانيين وصعبي المراس.

❖ يعتبر عملية لحل المنازعات والخلافات بين الطلاب والمعلمين، وبين الطلاب وزملائهم الطلاب.

❖ يوطد الشراكة بين المعلمين والآباء بما ينطوي عليه من استراتيجيات لإشراك الآباء في خطة العمل وفي إرساء لائحة السلوك.

❖ يستبدل القوانين بلائحة للسلوك الصفي تجعل جميع الطلاب يتحملون المسؤولية إزاء جميع سلوكياتهم في جميع الأوقات، ويعلمهم كيف يقيمون سلوكهم.

يعتبر الانضباط التعاوني المرشد والدليل لفهم أشمل لنوعية المشكلات وكيفية حلها.

الانضباط مع الكرامة

Discipline with Dignity

تأليف: Richard L. Curwin, Allen N. Mendler

يكشف لك هذا الكتاب عن اتجاه إنساني في معالجة المشكلات الصفية والمدرسية.

❖ يعرفك على نظام فاعل ذي ثلاثة أبعاد: الوقائي، الإجرائي، القرار.

❖ يوجهك خطوة خطوة في معالجة المشكلات الصفية بطريقة تحافظ فيها على كرامتك وكرامة طلابك.

❖ عند دراستك لمفهوم الانضباط ذي الأبعاد الثلاثة فسيجعلك ذلك قادراً على ما يلي:

- منع حدوث المشكلات الصفية والحد من التوتر المصاحب للإدارة الصفية.
- الحيلولة دون تصعيد المشكلات الصغيرة لتتحول إلى مشكلات أكبر.
- حل بعض المشكلات والمخالفات المزمنة لدى بعض الطلاب.

بناء تقدير الذات

Building Self-Esteem

تأليف: Robert W. Reasoner

يعتبر الدكتور روبرت ريزونر - رئيس المجلس العالمي لتقدير الذات - من أبرز الخبراء الذين عملوا في هذا المجال. فقد وضع برنامجاً متكاملاً لبناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية مشتملاً على:

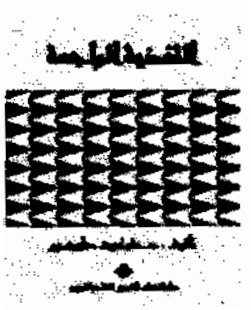
❖ دليل المسؤول

❖ المواد التعليمية ودليل المعلم

❖ دليل الأهل

يشتمل هذا البرنامج على توضيح واف لمفهوم تقدير الذات، وعلى أحدث الأفكار حول عناصر تقدير الذات، وعلى تفصيل للدور المهم الذي يمكن للمدير أن يلعبه في زيادة فاعلية الموظفين والمعلمين وفي تغيير المدرسة، وعلى تدريبات شاملة للمعلم لمساعدة الطلاب على بناء تقديرهم لذواتهم لتحقيق النجاح.

برنامج مهم جداً لكل من المدير، والمربي، والأهل.



التغذية الراجعة

Feedback

تأليف Dr. Margaret Dyerson

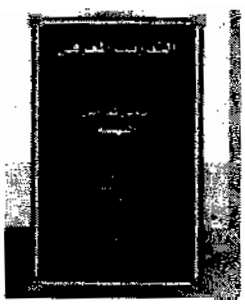
كتاب يجيب على العديد من التساؤلات

- ماهي التغذية الراجعة؟
- كيف تؤثر التغذية الراجعة على الطلاب؟
- هل من السهل إدراك التغذية الراجعة من قبل الطلاب؟
- كيف يمكن للمعلم أن يوظف التغذية الراجعة توظيفاً فاعلاً لمساعدة الطلاب على فهم العلاقة بين تصرفاتهم وبين النتائج الناجمة عنها؟

كتاب مهم جدا لكل تربوي

التدريب المعرفي

Cognitive Coaching



تأليف: Arthur L. Costa, Robert J. Garmston

يقدم هذا الكتاب أسلوباً جديداً في التدريب والإشراف. يركز هذا الأسلوب على تغيير العمليات العقلية وطرق التفكير للمعلمين، لأن هذا التغيير شرط لازم لتحسين السلوك الظاهر الذي يؤدي بدوره إلى تحسين تعلم الطالب.

كما يركز التدريب المعرفي على أن يعمل كل من المدرب والمعلم ضمن منظور جديد كشريكين يحترمان مساهمات بعضهما بعضا، بعيداً عن الوصفات الجاهزة التي كان يزود بها المعلم لتحسين أدائه التعليمي.

كتاب بغاية الأهمية لكل مشرف ومدرب.

استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي

Strategies to Inspire Active Learning

تأليف: Merrill Harmin

يعرض هذا الكتاب عشرات الاستراتيجيات والتطبيقات المجرّبة التي تعالج حاجات الطالب ككل. فهو حافل بالأفكار التي تساعد المعلم في دمج الطلاب وحثهم على تحمل مسؤولية تعلمهم. إنه عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تسهل على طلاب اليوم الإقبال على إنجاز المهام اليومية المسندة إليهم والتي ثبتت فعاليتها بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية. من ضمن هذه الاستراتيجيات، الاستراتيجيات الخاصة بـ

زيادة دافعية الطالب.

- العمل التعاوني.
- إثارة الدافعية
- كيفية بدء الحصة وإنهائها.
- معالجة السلوك.

قيادة المدرسة التعاونية

Leading the Cooperative School

تأليف: David W. Johnson, Roger T. Johnson

يتبنى هذا الكتاب الدعوة إلى تغيير الهيكل التنظيمي للمدرسة والقائم على التنافس واستبداله بهيكل تنظيمي جديد يقوم على التعاون ويطلق عليه اسم المدرسة التعاونية.

وهذا المفهوم يقوم على تعاون الطلاب داخل المدرسة في مجموعات تعلمية صغيرة لتحقيق أهداف مشتركة بحيث يتحمل كل عضو مسؤولية نجاحه ونجاح زملائه في المجموعة، وكذلك على تشكيل فرق من أعضاء هيئة التدريس تعمل على تحسين نوعية التدريس والارتقاء بجودة القرارات المتخذة على الصعيد الكلي للمدرسة وتحسين إنتاجية اجتماعات هيئة التدريس.

كتاب مهم جداً لكل من المعلم والإدراي.

من اصدارات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الآلات في حياتنا.. كيف تعمل؟ (موسوعة تقنية)

الكتاب الحائز على جائزة مؤسسة الكويت للتمقدم العلمي لأفضل كتاب علمي مترجم إلى اللغة العربية لعام ١٩٨٨. تتألف الموسوعة من أربعة مجلدات كتبت أصلا باللغة الألمانية في منتصف الستينات وترجمت إلى الانجليزية ولغات أخرى عديدة. وقامت الجمعية بشراء حق ترجمتها من اللغة الانجليزية إلى العربية. إن أهمية هذه الموسوعة تتبع من كونها وثيقة الصلة بالحياة اليومية للناشئة وطلاب المدارس وكذلك الآباء والأمهات والمثقفين، فهي تجيب على كثير من التساؤلات التي تدور في الذهن عن عمل الآلات والأجهزة والمعدات الت تستخدم في الحياة اليومية للأفراد.

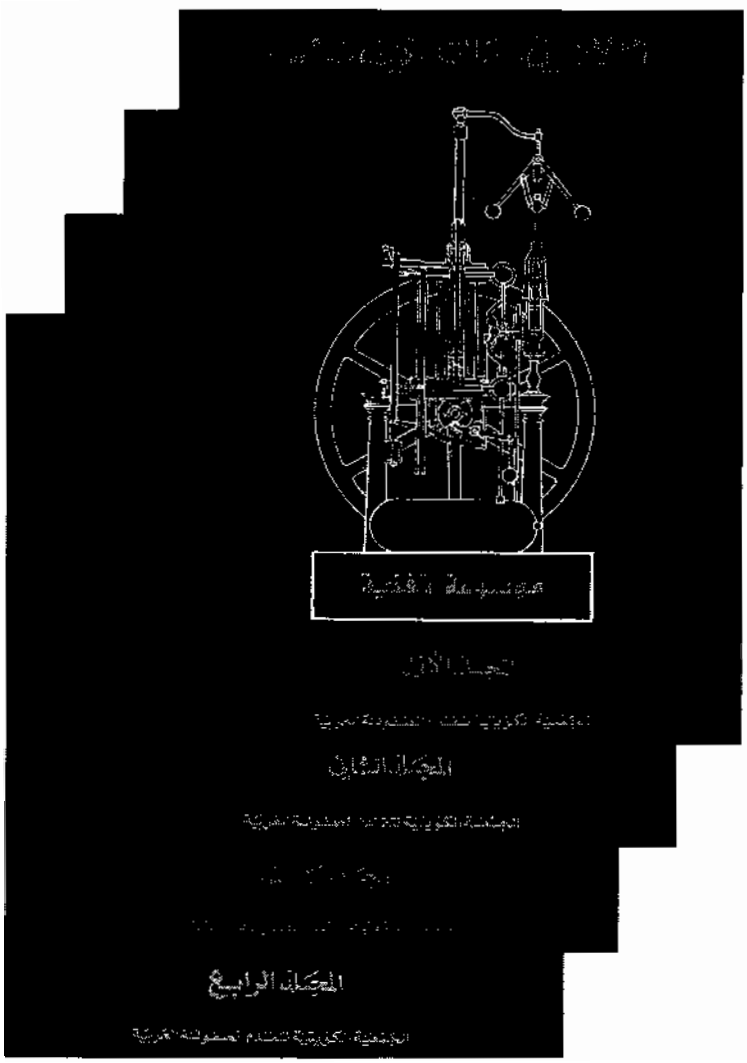
كما قامت الجمعية بإعادة اصدار الموسوعة "الطبعة الشعبية" وذلك عام ١٩٩٦ بتكلفة أقل بكثير من الطبعة السابقة ليتيسر اقتناءها من قبل الفئات المختلفة في المجتمع العربي وخصوصاً شريحة الطلبة ومستخدمي الموسوعة في الدول العربية الأقل نمواً.

المجلد الأول: ٣١٢ صفحة ❖ طبعة فاخرة، الثمن ٦ د.ك. أو مايعادله، صدر عام ١٩٨٥ ❖ طبعة شعبية، ١ د.ك. أو مايعادله.

المجلد الثاني: ٢٨١ صفحة ❖ طبعة فاخرة، الثمن ٦ د.ك. أو ما يعادله، صدر عام ١٩٨٥ ❖ طبعة شعبية، ١ د.ك. أو ما يعادله.

المجلد الثالث: ٢٨٢ صفحة ❖ طبعة فاخرة، الثمن ٦ د.ك. أو مايعادله، صدر عام ١٩٨٧ ❖ طبعة شعبية، ١ د.ك. أو مايعادله.

المجلد الرابع: ٣١٣ صفحة ❖ طبعة فاخرة الثمن ٦ د.ك. أو مايعادله، صدر عام ١٩٨٨ ❖ طبعة شعبية، ١ د.ك. أو ما يعادله.



ببليوجرافيا الجمعية

أساليب مساعدة الأطفال والمراهقين المتأثرين بالأزمة/ منى مقصود.- الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٢.

أسس ومعايير اختيار كتب ولعب الأطفال.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والتربية، ١٩٩٠.

آفاق التنمية العربية في التسعينيات/ سعيد النجار.- الكويت: الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي، ١٩٩٣.

الألغاز الشعبية الجزائرية: دراسة في ألغاز الغرب الجزائري/ عبد الملك مرتاض.- الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ١٩٨٢.

أهم مائة كتاب في مائة عام: موسوعة عصر التنوير.- القاهرة: دار الهلال، ١٩٩٢.

الإدارة البيئية في الوطن العربي.- تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٣.

الأطفال والحرب في الشرق الأوسط تأثير الحرب على الأطفال في لبنان.- الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٤.

الأطفال والحرب في لبنان: المحنة والمعاناة.- الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٦.

إعادة النظر في سياسة تنظيم الأسرة في ضوء بحوث صحة المرأة/ هدى زريق.- القاهرة: مجلس السكان الدولي، ١٩٩٥.

الإعلام الدولي: دراسات في الاتصال والدعاية الدولية/ أحم بدر.- الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٨٢.

الإعلام العلمي والجمهور.- تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٤.

الأمومة: نمو العلاقة بين الطفل والأم/ فايز قنطار.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب، ١٩٩٢.

الأمية في الوطن العربي/ هاشم أبو زيد الصافي.- عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩.

البحوث والدراسات التربوية في الوطن العربي: القائمة المسحية/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.- تونس: المنظمة، ١٩٨٦.

تاريخ خدمات البريدية في الكويت/ محمد عبد الهادي جمال.- الكويت: مركز البحوث والدراسات الكويتية، ١٩٩٤.

التدريب المعرفي: أساس لمدارس النهضة/ آرثر كوستا، روبرت جارمستون؛ ترجمة مدارس الظهران.- الدمام: دار الكتاب للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

التربية البيئية/ يعقوب أحمد الشراح.- الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٦.

تطور إنتاجية العمل وزيادة معدلاتها: المفاهيم والقياس.- المنامة: المكتب التنفيذي لمجلس وزراء دول الخليج العربية، ١٩٩٥.

التمثيل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل/ احر شاو الغالي.- الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٩.

توظيف التقنية الحديثة لخدمة التنمية البشرية: تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠١/ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.- القاهرة: مركز معلومات قراء الشرق الأوسط، ٢٠٠١.

الثقافة في البحرين في ثلاث عقود: مسح ثقافي شامل لدولة البحرين.- البحرين: وزارة الإعلام، ١٩٩٣.

دراسات في مجتمع الإمارات.- الشارقة: جمعية الاجتماعيين، ١٩٩٣.

الدليل البيبليوغرافي لكتاب الطفل العربي/ فيصل عبدالله الحجي.- الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام، ١٩٩٠.

السنوات الثلاث الأولى للحياة/ بيروتون ل. وايت.- الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٥.

الصناعات الإعلامية والاتصالية في الوطن العربي.- تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٣.

عالم يفيض بسكانه: عرض لأسباب المشكلة وحل جذري لها/ سير روي كالن.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦.

علم التربية وسيكولوجية الطفل/ عبد العلي الجسماني.- بيروت: الدار العربية للعلوم، ١٩٩٤.

Disputes and Negotiations: Across-Cultural Perspective / P.H. Gulliver.- San Diego: Academic Press, 1979.

Drug Maintenance Strategies in Schizophrenia / John M. Kane.- Washington: American Psychiatric Press, 1984.

Early Childhood Education Development - Experiential / Barbara Day .- New York: Macmillan Pub., 1994.

Economic Development of the Arab Countries: Selected Issues / Said El-Naggar .- Washington: International Monetary Fund., 1993.

Education And Japan's Modernization / Makoto Aso.- Japan: The Japan Time, 1983.

Education at Glance: OECD Indicators & Analysis.- Paris: OECD, 1996.

Education for All: Purpose and Context / Sheila M. Haggis.- Paris: UNESCO, 1991.

Educational Development in Sierra Leone / Christian E. Anderson.- Michigan: University of Michigan, 1969.

Educational Evaluation Methodology: the State of the Art / Ronald A. Berk.- Baltimore: The Johns Hopkins Univ. Press, 1981.

Educational Policy-Planning Process: an Applied Framework / Walid D. Haddad.- Paris: UNESCO, 1995.

International Conference: A Cultural Approach to HIV/AIDS Prevention and Care / UNESCO.- Paris: UNESCO, 2001.

The Development of Education: National Report from State of Kuwait.- Kuwait: Ministry of Education, 1994.

UNECO against Racism / UNECO.- Durban: UNESCO, 2001.

United to Combat Racism: Dedicated to the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance / UNESCO.- Paris: UNESCO, 2001.

English book

A Dictionary of Reading and Related of reading Terms / Theodore L. Harris. - New York: International Reading Assoc., 1981.

Change in Continuity: Concepts and Tools for a Cultural Approach to Development / UNESCO.- Paris: UNESCO, 2001.

Democracy: An Analytical Survey / Jean Baechler.- Paris: UNESCO, 1995.

Desert Storm: The War in the Persian Gulf / Otto Friedrich.- Boston: Little, Brown & Company, 1991.

Designing evaluation of Educational & Social Programs / Lee Joseph Cronbach.- San Francisco: Jossy - Bass Pub., 1983.

Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore / Stephen D. Brookfield.- San Francisco: Jossy - Bass Pub., 1991.

Developing Literacy: Young Children's Use of Language / Robert P. Parker.- New York: International Reading Assoc., 1983.

Development, Implementation & Integration of Computer Assist / Fatima Nazar.- San Francisco: Jossy - Bass Pub., 1984.

Diagnosis & Treatment of Anxiety Disorders: A Physician's / Thomas J. Mc. Glynn.- Washington: American Psychiatric Press, 1989.

Diet-Related Non-Communicable Diseases in the Arab / FAO.- Cairo: FAO, 1995.

Disaster Stress Studies: New methods and Findings / James H. Shores.- Washington: American Psychiatric Press, 1986.

Disasters and Mental Health / Center for Mental Health.- Washington: American Psychiatric Press, 1986.

Dispute Resolution / Stephen B. Goldberg.- Boston: Little, Brown & Company, 1985.

2- The child's inability to learning by using the appropriate educational methods and materials, hence special measures (procedures) should be taken .

3- Learning difficulties are not basically due to mental retardation, sensational disabilities, reactional dilemmas or shortage of learning opportunities.

Consequently, accuracy should be carefully considered in diagnoticing this class of people because the major purpose of diagnosis is to establish educational programmes on a sound scientific basis that can benefit from the child weaknesses in an attempt to meet his needs through employing educational and teaching techniques and strategies. taking in consideration that his non - academic needs such as psychological and affectionate needs .

As for programs, special education depends largely on educational, individual plans intended not to teach the child alone though this sometimes is necessary but can mean to give due care to one's needs even if children were studied in small groups (3-5) child's for example. that is because the individual plan is based on the results of diagnosis and in accordance with specific, accurate and consistent objectives that eventually result in a general goal which implies the following :

1- Raising the standard of the child's learning is the basis for other measures.

2- The program should include various skills which the child should learn to gain self- confidence, initiative and fulfill his desire for achievement and to have the ability to deal with others and win more friends.

3- Methods, moods, materials and strategies should be varied and suit every child and every circumstance.

4- The program should be characterized with applicability in daily scientific aspects of life with no concentration on editing only.

5- The child should participate in setting the program's goals as this encourages him to learn more and makes him abound by (committed to) goals, consequently, this makes the teacher aware of the child's needs and desires.

Children's learning difficulties
Abstract
Mohamed Morsy Mohamed Morsy

The concept of learning difficulties includes a large group of children who might not be included in the category of disabled children but undoubtedly need more help to gain school skills.

Children having special difficulties with learning are those who may lack one or more of basic psychological processes concerning understanding or using spoken or written language.

This shortage can appear in their inability to listening, speaking, reading, spelling or to performing calculations. In addition, this shortage can be attributed to their disability of perception, the damage to the brain, the simple dysfunction of the brain, difficulties in reading or refraining from speaking.

The preceeding concept does not include the children having learning difficulties resulting from hearing, vision and movement disability or mental retardation, reaction disturbance, environmental, cultural and economic deprivation.
Learning difficulties can be divided into two groups:

First: growing "developing" learning difficulties: these include "past" skills the child needs to realize more achievement in academic topics.

Second: Academic learning difficulties: these include special difficulties concerning reading, writing, spelling and doing calculations.

The following are the three yardsticks used in defining and determining children with learning difficulties:

1- disparity 2- exclusion 3- special education

There are also three basic aspects that should be borne in mind when studying the learning difficulties which are considered psychological and neurological impediment that affects speech learning, written language, perception, cognition or the behavior of movement. These aspects are as follows:

1- difference between specific behaviors and achievement or disparity in the ability and achievement .

ملخصات الأبحاث العربية باللغة الانجليزية

Pupils' Story reading, in the Second Grade of the Elementary School in the State of Bahrain

Summary

Hassan J. Alnaser

This study aims at studing story reading in fourth and sixth primary grade puplis.

The sample constituded of 2001 iterate boys and girls. The results have shown that reading does not impose apprehension in the pupils' daily life, and moreover, most cared for tales are the fictional, followed in concern by animal tales which are followed in sequence religious, historical, adventure and discovery tales.

It was apparent from the study that the aim of reading among youngsters is to benefit; and also that most young pupils prefer reading at home and that friends are more influential upon the pupils than their family members, despite that most of them are goaded encouragement to read. It was revealed from the study the absence of indicative statistical differences among the two sexes in reading tales.

Then the research student analyzed and monitored the pedagogic values (59) included in the commonly read children's tales, whence it was found that the highest rating is in the informative tales, whilst the least valued were self-dependence tales. Also most values differed in the most commonly read tales among the fourth and sixth primary grade students. The research student also monitored five negative values in popularly read books; namely; cruelty; abusing others, obsession, cheating and jealousy. And by computation of the discovered values it was found that indicative statistical differences among the children are non-existent.

ملخصات الأبحاث الانجليزية باللغة العربية

اتجاهات أولياء الأمور نحو تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في الكويت

ملخص

أ.د. نجاة عبد العزيز المطوع
كلية التربية - جامعة الكويت

يشكل تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الابتدائية نقلة نوعية في النظام التربوي بدولة الكويت. ونظراً لحداثة هذه الخطوة التي لا يزيد أمدها عن سبع سنوات، فإن التمحيص فيما يمكن إضافته من تعديل أو تطوير يعتبر أمراً ضرورياً لمواكبة اتجاهات التغير في المجتمع وفي النظريات التربوية في هذا المجال.

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم متطلبات المجتمع من خلال آراء أولياء الأمور تجاه تدريس اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية بعد مرور عدة سنوات على تجريبها.

ولقد توصلت التدراسة إلى عدة نتائج تم استخلاصها من البيانات التي جمعت من الميدان بعد أن تطبق الاستبانة على عينة عشوائية من أولياء الأمور وعددها 365 فرداً. لقد اتضح من الدراسة أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور أي (94%) بدت وجهات نظر إيجابية نحو تدريس اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة في أن تعلُّمها في سن مبكرة سيحقق لأبنائهم مستقبلاً أفضل في المراحل الدراسية المتقدمة. كما خلصت الدراسة إلى أن الآباء يتفقون على محتوى المنهج الدراسي الذي تم تطبيقه، لكن الكثيرين منهم يفضلون تأجيل البدء بتدريس الإنجليزية إلى الصفوف المتقدمة في المرحلة الابتدائية.

III. Pupils' Level

No	STATEMENT	SA	A	UC	DA	SDA
19	EFLPS teaching exhausts children.	9	16	4	25	46
20	EFLPS adversely influence Arabic teaching.	10	12	5	22	51
21	EFLPS will yield good results in later stages.	66	27	3	2	2
22	EFLPS enhanced pupils' performance in other subject-areas.	23	27	28	15	7
23	EFLPS increased pupils' willingness to study.	19	28	30	17	6
24	Great dependence on home in teaching pupils.	36	37	4	18	5
25	Pupils use English outside school.	32	47	7	11	4
26	I feel sorry for pupils studying EFL.	12	14	6	22	46
27	EFLPS is beneficial for pupils in future.	73	21	4	1	1

IV. Implementation

No	STATEMENT	SA	A	UC	DA	SDA
28	Replacing other subjects with English is right.	40	34	9	8	9
29	EFLPS teachers are not adequately prepared.	19	32	16	16	17
30	EFLPS facilities are appropriate.	18	45	16	14	7
31	Min. of Ed. implemented EFLPS inadequately.	14	17	21	24	24
32	Teachers should have been selected properly.	51	27	10	7	5
33	Only Kuwaitis should teach EFLPS.	42	24	11	13	10
34	If I were in charge I would increase INSET prog.	65	22	7	3	3
35	Parents should help in equipping EFL clubs.	41	24	8	15	12
36	Extra periods should be allocated for EFLPS.	35	26	14	14	11

NB: SA= Strongly Agree A= Agree UC= Uncertain
DA= Disagree SDA= Strongly Disagree

Appendix
Percentages of Parents' Attitudes

I.Time Dimension

No	STATEMENT	SA	A	UC	DA	SDA
1	Time of introducing EFLPS is appropriate.	60	24	2	6	6
2	EFLPS should be taught in upper grades.	24	15	4	18	39
3	Three periods a week are sufficient.	25	32	4	22	17
4	Experimentation should precede EFLPS.	27	19	7	18	29
5	Decision to introduce EFLPS is premature.	14	15	5	19	47
6	Parents must follow children's achievement.	56	32	5	5	2
7	If it were up to me I would exclude EFLPS.	12	9	2	16	61
8	EFL should be taught early periods.	23	32	18	20	7
9	TEFL should begin in intermediate stage.	10	8	4	17	61

II. Content

No	STATEMENT	SA	A	UC	DA	SDA
10	Materials should enrich syllabus.	63	28	5	3	1
11	EFLPS syllabus should be designed for Kuwait.	53	23	12	8	4
12	EFLPS textbooks are appropriate for Kuwait.	23	43	10	14	10
13	EFLPS books are higher than pupils' level.	15	24	13	30	18
14	Supplementary activities interesting for children.	21	42	20	12	5
15	EFLPS requirements are exaggerated.	4	12	25	32	27
16	If I were in charge I would design more.	23	32	18	20	7
17	The present EFLPS curriculum needs revision.	34	38	16	7	5
18	Upper grade pupils need extra homework.	31	30	12	18	9

Rosenbusch, M.H. (1991). "Elementary school foreign language: the establishment and maintenance of strong programs." Foreign Language Annals, 24(4), 297-311.

Schumann, M. (1986). "Research on the acculturation model of second language acquisition." Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7, 379-91.

Selman, M. (1978). "Exercises to bridge the Chinese language and cultural gap." TESL Talk, 9(1), 68-70.

Smolicz, J.J. & Lean, R. (1980). "Australian languages other than English: a sociological study of attitudes." In Boey, L.K. (ed.), Bilingual Education, Anthology Series 7, Singapore University Press, PP 67-102.

Williams, C.H. (1979). "An ecological and behavioural analysis of ethnolinguistic change in Wales." In H. Giles and B. Saint-Jacques, (eds.) Language and Ethnic Relations. Oxford Pergamon Press.

Eassa, M & Al-Mutawa N. (1998). " Introduction of EFL at primary school and its effect on Arabic." The Educational Journal, Kuwait University, 1(46), 113-147.

Filmore, L.W. (1991). "When learning a second language means losing the first." Early Childhood Research Quarterly, 6, 323-346.

Fouly, K.A. (1995). The role of attitudes toward English teachers and courses in the development of proficiency, Proceedings of 15th National Symposium on ELT. CDELT, Ain Shams University, April 4-6, Cairo.pp 177-193.

Freudenstien, R. (1991). "Issues and problems in primary education." In C. Kennedy, & J.Jarvis, (eds.). Ideas and Issues in Primary ELT, Nelson, U.K. pp 22-29.

Fu, G.S. (1975). A Hong Kong Perspective: English Language Learning and Chinese Student. Comparative Education Dissertation Series, No.28. University of Michigan.

Gardner, R.C. & Lambert, W. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowley, Mass: Newbury House Publication.

Gardner, R.C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning. Rowley Mass: Newbury House Publication.

Jarolimek, J. & Foster, C.D. (1993). Teaching & Learning in the Elementary School. Macmillan, New York. PP 31-32.

Lyon, J. & Ellis, N. (1991). "Parental attitudes towards the Welsh language." Journal of Multilingual and Multicultural Development, 12(4), 239-251.

Met. M. & Rhodes, N. (1990). "Elementary school foreign language instruction: priorities for the 1990s." Foreign Language Annal, 23(5), 433-443.

Oller, J.; Hudson, A.; Liu, P.F. (1977). "Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the USA." Language Learning, 27 (1), 1-27.

Pierson, H.D. & Fu, G.S. (1982). "Report on the linguistic attitudes project in Hong Kong and its relevance for second language instruction." Language Learning and Communication, 1(20), 203-216.

Prithchard, R.M.O & Louidi, R. (1994). "Some attitudinal aspects of foreign language learning in Northern Ireland: focus on gender and religious affiliation." British Journal of Educational Studies, 42 (4), 388-400.

Roberts, A. (1991). "Parental attitudes to Gaelic medium education in Western Isles of Scotland." Journal of Multilingual and Multicultural Development, 12(4), 253-269.

four language skills. They also have limited exposure to the use of English in appropriate social and cultural contexts. This compounds the problem of low linguistic standard among pupils in advanced levels (Al-Mutawa, 1997). As a result, many parents have resorted to transferring their children from state schools to private English-medium schools. A more worrisome development is that many parents seek private EFL tutors after school to compensate for the poor performance of their children's teachers in class. Other parents have taken it upon themselves to assume the role of EFL teachers in the hope of providing their children with instructional assistance at home. Such alternatives have instilled in parents unfavorable attitudes towards EFLPS.

References

Al-Mutawa, N. (1996). "Attitudes of Kuwaiti society towards introducing English as a foreign language at primary schools (EFLPS)". The ERC Journal, University of Qatar, 9(5), 7-37.

Al-Mutawa, N. (1997). "Evaluation of EFL primary school teachers' competencies in Kuwait." Evaluation and Research in Education, U.K. 11, (1), 38-52.

Al-Mutawa, N. (1999). Effect of foreign languages on the mother tongue. Paper Presented to the Sixth Seminar. Arab Center for Medical Literature. Kuwait, November 22.

Al-Mulla, B.S. (1994). "The impact of learning foreign languages - at pre-fourth grade - on the child's level in Arabic." College of Education Anal, University of Qatar, 11:284-356.

Badia, A. et. al. (1992). " Saludos! An innovative programme developed by Broward Country Public Schools in Florida." Hispania, 75(1), 88-191.

Carter, E.M. (1993). "Safeguarding our programs through public awareness." Hiapania, 76 (2), 388-391.

Chan,I. (1976). "The Chinese immigrant: language and cultural concerns." TESL Talk, 7 (3), 9-19.

Duff, P.A. (1991), " Innovations in foreign language education: an evaluation of three Hungarian -English dual-language". Journal of Multilingual and Multicultural Development, 12(6), 459-476.

El-Hakea, B. & Habib, O. (1994). "A survey of teaching foreign languages in the primary stage." Journal of Education and Instruction. The National Center of Educational Research and Development, Cairo, 3(8), 115-121.

Eassa, M.R. & Al-Mutawa, N. (1997). "Introduction of EFLPS in an Arab context." College of Education Anal. University of Qatar, Vol. 14, 1-14.

the third or fourth grade of the primary school: they believe that introducing EFL teaching at an early stage will impair ability of the Arabic-language learners.

The issue has been debated among educators, and one may distinguish two contrasting views. On the one hand, some researchers argue that teaching at an early age interferes with the acquisition/learning of the mother tongue. That is, if the foreign language is introduced in the early stages, it will prevent pupils' practice, hence delay their use of the mother tongue. (Filmore, 1991; El-Shimmary, 1989; Al-Mulla, 1994; Eassa & Al-Mutawa, 1998). Children should thus first acquire basic skills in their mother tongue before they are exposed to the foreign language.

On the other hand, some educationalists maintain that the introduction of foreign languages at the elementary level has no effect on learning the mother tongue. Rather, foreign language learning reactivates the process through which the mother tongue is learnt (El-Hakea & Habib, 1994; Freudenstein, 1991; Eassa & Al-Mutawa, 1997).

It is difficult to reach definite conclusions on these issues. It may be added that positive or negative effects of a foreign language is related to the adequate/inadequate mastery and method of teaching the mother tongue (Arabic) and has no connection to the foreign language per se (Al-Mutawa, 1999). Such an approach has the advantage of highlighting the importance of preparations for EFLPS, and separating it from the mother tongue.

The study also revealed negative attitudes towards the curriculum; a substantial majority of parents were of the opinion that the current curriculum of EFLPS is in need of comprehensive revision. They also stressed the need for rewriting the curriculum in order to make it more compatible with the local environment. It may be pointed out that the resources for EFLPS applications have been insufficient to fulfil the objectives. Instead, Kuwait Ministry of Education since 1993 has adopted the United Arab Emirates EFL teaching materials. These materials were prepared locally to correspond with the Emirates' needs, objectives and environment. Many parents and educators felt that the material is oriented towards the environment of the Emirates, thereby adding to the difficulties of learning English.

Another conclusion of the study relates to the implementation of the curriculum. The majority of parents expressed dissatisfaction with the performance of EFLPS teachers. This problem stems from the acute shortage of qualified EFL teachers for young learners, at a time when there has been an increasing need for greater numbers. Matters worsened considerably because of the attempt to deal with this shortage through the appointment of teachers with little or no proficiency in English. The teachers acquired their knowledge in EFL in an Arab environment. Consequently there is little uniformity in the extent to which they master the

Table (5) ANOVA of differences between parents' attitudes according to educational zones

Dependent Variable	Sum of Squares	M Square	DF	f	Sig.
1. Time Dimension					
Between Groups	125.48	31.37	4	.740	NS*
Within Groups	15180.4	42.40	358		
2. Content					
Between Groups	291.53	72.88	4	3.55	. **
Within Groups	7351.9	20.54	358		P<.00
3. Pupils' Level					
Between Groups	35.93	8.98	4	.46	NS
Within Groups	9670.80	19.47	358		
4. Implementation					
Between Groups	411.11	102.78	4	3.96	***
Within Groups	9290.72	25.95	358		P<.000
5. Total Variables					
Between Groups	1085.54	271.38	4	1.26	NS
Within Groups	76772.2	214.45	358		

NS = non-significant

The table indicates that f-value was significant for the content and implementation variables. It was (3.55) for the content and (3.96) for implementation. However, there were no significant differences between the time dimension and implementation.

The results also made it clear that the placement of teachers in various educational zones did not take their teaching competencies into account: the parents in Hawalli and Farwaniah expressed more satisfaction with the teachers of their children. This satisfaction was related to the improved achievement of their children.

Conclusions

There is a clear majority of parents with a positive attitude towards teaching EFL at the primary stage in Kuwait. At the same time, a sizable minority of parents is in favor of commencing its teaching at later levels. They think it would be more useful if it was started at

Analysis of variance was employed to establish differences between groups according to qualifications viz. university degree, secondary and below secondary certificate as shown in Table (4).

Table (4) ANOVA of differences between parents' attitudes according to Qualifications:

Dependent Variable	Sum of Squares	M Square	DF	f	Sig.
1. Time Dimension					*
Between Groups	318.11	159.06	2	3.75	P<.02
Within Groups	14829.8	42.37	350		
2. Content					
Between Groups	331.48	165.74	2	8.21	***
Within Groups	6990.43	19.97	350		P<.000
3. Pupils' Level					
Between Groups	171.21	85.65	2	4.52	*
Within Groups	6626.36	18.93	350		P<.01
4. Implementation					
Between Groups	133.43	66.72	2	2.48	NS
Within Groups	9424.78	26.93	350		
5. Total Variables					*
Between Groups	2758.73	1379.36	2	6.58	P<.00
Within Groups	73327.8	209.5	350		

The f value indicates significant differences between groups in three dependent variables relating to time dimension (3.75), content (2.21) and pupils' level (4.52). There were no significant differences between groups regarding implementation.

With regard to the educational zones, analysis of variance was used to establish the differences between groups. There are five educational zones in Kuwait. These are City, Hawalli, Farwaniah, Ahmadi and Jahra. The results are presented in Table (5).

In Table (3) the t-value shows significant differences between parents with children in primary school compared to those with no children in primary school, with regard to the time dimension. The t-value was (4.63), with the parents who have children in primary school showing positive attitudes. The mean for parents with children in primary school was (26.85), while the mean of parents with no children in the primary school was (21.89). However, there were no significant differences between the two groups with regard to the remaining dimensions namely, content, pupils' level and implementation.

The foregoing results may indicate that parents with children in primary school are still afraid of introducing EFL in the early phases of education, since the differences were evident in their time dimension concerning the time of introducing EFLPS, and allocating to it three to four periods per week. They prefer to defer the commencement of EFL teaching to more advanced years in the primary stage such as the fourth year, or the third year at least.

Table (3) t-value of Differences Between Parents with Children & Parents with no Children in Primary School

Dependent Variable	No.	M	SD	t	Sig.
1. Time Dimension				.5	***
Yes	345	26.85	6.51	4.63	P<.000
No	18	21.89	4.29		
2. Content					
Yes	345	31.98	4.63	.172	NS*
No	18	31.83	3.45		
3. Pupils' Level					
Yes	345	29.71	4.43	-.04	NS
No	18	29.83	3.50		
4. Implementation					
Yes	345	32.55	5.21	.82	NS
No	18	31.61	4.70		
5. Total Variables					
Yes	345	121.18	14.66	2.27	*
No	18	115.167	10.70		P<.03

NS=non-significant

on the home in EFL teaching.

A notable finding of the study was that the majority of parents, varying between (71%) and (76%) emphasized the necessity of introducing a new English language curriculum, and that if it was to be redesigned it should be more in line with the local environment.

Slightly greater than one half of the sample (55%) think that it is necessary to teach English in the early periods (first period) throughout the week to improve the comprehension of their children

In order to ascertain the difference between groups with regard to sex and families with children in primary school, the t-values were calculated. Comparison of the results for different groups showed that the attitudes of male and female group were similar regarding the time dimension, pupils' level and implementation, as indicated in Table (2). However, male answers were generally more positive with a mean response of 32.5 compared with females whose mean response was 31.84.

Table (2) t-Value of Differences Between Males and Females

Dependant Variables	No.	M	SD	t	Sig.
1. Time Dimension					
Male	95	26.60	6.69	.077	NS*
Female	270	26.63	6.49		
2. Content					
Male	95	32.50	4.88	1.14	NS
Female	270	31.84	4.48		
3. Pupils' Level					
Male	95	29.84	3.71	.10	NS
Female	270	29.80	4.64		
4. Implementation					
Male	95	32.00	4.91	-1.31	NS
Female	270	32.80	5.27		
5. Total Variables					
Male	95	120.8	14.78	-082.	NS
Female	270	121.02	14.64		

NS=non-significant

Instrumentation

A 36-item instrument was developed to gather data on parents' attitudes towards EFLPS teaching. The initial development of the instrument was gathered by such criteria as consistency with literature on parents' attitudes; and economy in terms of the time needed for answering and scoring the instrument.

The stage of validation consisted of benefiting from expert judges, who were requested to review the draft items of the new instrument in view of relevance, suitability and layout. Some items were accordingly clarified, and others replaced. The modified tool became more in tune with the objectives of the study. The variables for analyzing the parents' attitudes, to which the numbers 5 to 1 were assigned are Strongly Agree, Agree, Uncertain, Disagree, Strongly disagree.

The final version had four categories as follows:

1. The Time dimension, concerning the timing of EFLPS introduction and teaching plan. This comprised items 1-9.
2. Content, dealing with the components of syllabus and comprises - items 10-18.
3. Pupils' Level, dealing with the syllabus, and comprises those variables that influence the pupils' achievement in English and other subject-areas. It consists of items 19-27.
4. Implementation, dealing with attitudes towards teachers, their training, teaching, and the educational environment. This includes items 28-36. The tool also included such descriptive variables as sex, qualification, Zones and parents with or without children in primary schools.

To ensure reliability of the instrument Cronbach's Alpha was calculated for the total number of respondents. This was found to be (0.86) indicating high reliability.

Results

The answers to the questionnaire were tabulated and summarized as percentages (see Appendix). The attitudes as shown in the Appendix are generally positive towards EFLPS. An overwhelming majority of parents (94%) indicated that EFLPS will lead to greater benefits to pupils' future. A similar response was also shown (93%) to the statement that the EFL curriculum in the primary school will result in better achievement in the higher educational levels.

However, most parents think that more care should be exercised in EFL teaching. The majority (88%) stated that they feel obliged to follow up the English language taught to their children, while a slightly smaller majority (73%) responded that there was great dependence

towards EFLPS can provide indicators for the necessary modifications in the programme's policy and implementation.

Objectives of Study

The present study aims to assess the attitudes of parent towards EFLPS in Kuwait and the implications they have for the future.

Two research questions were thus posed by the study as follows:

1. What are the parents' attitudes towards EFLPS introduction in primary government schools?

2. Are there statistical differences between parents' attitudes in terms of some descriptive variables namely, sex, qualification, educational zones, families having or not having children in the primary school?

Methodology

Subjects

The study consisted of a random sample of 365 parents. The majority (74%) were females and (26%) males. Classified according to qualification (68%) of the sample of parents were university graduates, whereas (29%) of parents were secondary school holders and below secondary. Practically all of parents (95%) have children in the primary school, as indicated in Table (1). Approximately half the parents lived in the City zone and other half was equally distributed between the two zones of Hawalli and Farwaniah.

Table (1) Distribution of Subjects

Independent Variables	No.	%
1. Sex		
Male	95	26
Female	270	74
2. Qualification		
Below Secondary	31	9
Secondary	74	20
University Degree	248	68
3. Educational Zone*		
City	162	44
Hawalli	92	26
Farwaniah	90	25
Ahmadi	14	4
Jahra	5	1
4. Do you have children in PS?		
Yes	345	95
No	18	5

* This study was undertaken before the establishment of the sixth educational zone under the name of Mubarak

languages other than English. The majority of parents disagreed with the view that immigrants should forget their native cultures and learn to speak and behave like Australians as soon as possible.

In Wales, Lyson and Ellis (1991) also assessed parental attitudes towards the Welsh language. An overall favourable attitude towards the language was found in all groups, with 86% of parents wanting their children to learn Welsh. The reasons given most often for this support related to the preservation of national identity. Other reasons included better communication and enhancement of employment prospects. In their study on some attitudinal aspects of foreign language learning in Northern Ireland, Pritchard and Louidi (1994) concluded that parents were in general enthusiastic about their children studying foreign language. Their findings reinforce the premise that improvements due to foreign language learning must be seen in a socio-cultural context. That is, a change in attitudes to languages could contribute to a more tolerant approach to the cultural differences between communities.

In a study of three Hungarian-English dual-language programmes, Duff (1991) investigated the attitudes of 166 parents. The most common reasons they cited for wanting their children to attend dual-language school included (1) enabling a child to go to university; (2) for the child's future and life in general; (3) to be able to study subjects in English at an advanced level; and (4) to learn more about the world.

In Egypt, El-Hakea and Habib (1994) evaluated the experiment of introducing foreign languages in primary schools. A questionnaire was distributed to parents who suggested EFLPS teaching in spite of such shortcomings as large-sized classes, non-specialized and non-qualified teachers, private tutoring, low standard of both Arabic and the foreign language and shortage of instructional media.

It may be concluded from the previous studies that recent developments in elementary education have been marked by increased involvement of parents in their children's school education. However, parents have not played a critical role in the instructional programmes of schools.

According to Jorolimek and Foster (1993), parent involvement should encompass school governance, instructional planning, communication outreach and input, parent information centers, instructional assistance at home and school volunteers.

Problem of study

The importance of assessing attitudes towards various aspects of educational policies and programmes requires knowledge of these attitudes and variations that contribute to their differences or modifications. This process will help in attaining greater community support to the policies and programmes. Consequently, the evaluation of the attitudes of Kuwait society

and teaching of English as a foreign language at the primary stage in Kuwait. In particular it aims at assessing the parents' attitudes/motives - instrumental rather than integrative - towards teaching English as a foreign language in the primary stage after half a decade of teaching. This is useful in identifying the factors associated with a positive attitude towards EFLPS teaches in the country. It may be pointed that the Ministry of Education decided to introduce EFLPS without prior support of the community. The study will help in assessing opinions about the extent to which the present EFLPS instructional planning policy (i.e. school-wide curriculum development) is accepted by Kuwaiti parents.

The issues dealt with have significant implications for policy makers (planners, administrators and parents). While initial assessment of EFLPS indicated acceptance of the idea, it is probable that these attitudes have changed with the passage of time (Al-Mutawa, 1996). Therefore, this study is coming into being to check how far these attitudes have changed.

Review of Literature

A basic theme emphasized by educators is that second/foreign language learning should begin in primary schools, and that the programmes must be maintained by involving the local community (Carter, 1993). The role of parental support for second language programmes is assigned priority by such educators as Rosenbusch (1991), who argues that involvement in second language learning experience of their children can mobilize parents into programme advocates.

Some studies place the emphasis on public advocacy when considering foreign language education at the primary stage. They argue that introducing programmes at this level requires the dissemination of its benefits and expected results. Such information can be extended to encompass parents and education agencies.

At the empirical level, a study undertaken in Western Isles of Scotland, showed that the overwhelming majority of parents (8,690) wanted their children to be bilingual whether they themselves are or not (Roberts, 1991). The same conclusions were reported in another study where the majority of parents in Florida stressed the importance of foreign language for children's education (Badia et. al., 1992). The awareness of foreign language importance is also clear in Hong Kong, where 83% of a study sample agreed that English is necessary in order to get a good job, and 87% felt that their children should know English. It was also perceived as being an important subject of study for 63% of parents (Pierson & Fu, 1992).

In a sociological study in Australia, Somolicz et. al. (1980) investigated the attitudes of (1,785) parents from various cultural backgrounds towards the maintenance and teaching of

Introduction

There has been a widespread recognition that attitudes represent a critical element in language development. This is true of second language as well as foreign language setting, among children and adults alike (Gardner & Lambert, 1972; Oller et.al, 1977; Gardner, 1985; Fouly, 1995). Some educators would maintain that attitudinal and motivational data are crucial for the design and implementation of second/foreign language programmes (Chan, 1976; Selman, 1978). Both theoretical and empirical research underline the importance of attitudes that people have toward a language and toward members of a language community, in determining their proficiency in the language concerned.

There is a plethora of works pertaining to the subject of attitudes in language learning. The most prominent has to do with motivation. Motivation for learning and speaking a second/foreign language may be classified into two broad categories, namely integrative and instrumental (Gardner & Lambert, 1972). According to Schumann (1986), integrative motives are important for people who choose to adopt the life style and values of the second culture, and to spend time with native speakers. The strong motivation will undoubtedly be accompanied by rapid acquisition. On the other hand, it could be argued that language choice is related to economic advantage and status, that is, instrumental motives predominate rather than cultural reasons (Williams, 1979).

Monolingual, bilingual, or multilingual language attitudes are usually central to language policy, language use and language learning by any community. Unfortunately these issues have received scant attention especially in the developing countries.

In Kuwait, English was, until 1992/1993, taught commencing the first year of the intermediate stage in public schools and continued until the end of the secondary stage. It may be noted that each of the primary, intermediate and secondary stages lasts four years. Pupils started learning it at the age of ten, that is, after completing the primary school. Consequently, they were taught the language for eight years, during which they learned the oral, written and grammatical aspects of the language. This was expected to enable them to pursue English subjects without hindrance, and to take part in practical life with little or no problems as far as English is concerned.

In the early nineties, the situation changed radically when a Ministry of Education decree was issued in April 1993, stating that EFLPS was to commence in September of the same year. This decree has caused widespread controversy among the Kuwaiti public, as the haste with which the decision was taken and carried out increased their anxiety.

In general, the aim of the present study is to establish the motives for supporting the use

Parents' Attitudes Towards EFL Teaching at the Primary Stage in Kuwait

Prof. Najat A.Al-Mutawa
College of Education
University of Kuwait

Abstract

The introduction of English as a foreign language in the primary stage (EFLPS) in 1993 constitutes a major departure in the educational system of Kuwait. The success of this innovation requires an investigation of the modifications needed to accommodate changing requirements of the community and educational theory.

The present study assesses variations in community demands, as reflected in the attitudes of parents to EFLPS some years after its commencement. The opinions of a random sample of 365 parents were sought. Most of the parents (94%) responded favourably to the EFLPS introduction, as it will lead to better prospects for their children. In particular, they thought that learning English at early stage results in higher scholastic achievement in subsequent years.

While there was agreement among parents about the content of EFLPS, many of them were of the opinion it would be more useful to postpone the introduction of EFLPS to the third or fourth grade in the primary stage. The conclusions are stated in the final section of the study.